

# **esec**

## **ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

# **Um Olhar Reflexivo sobre a Educação de Infância e o 1.º Ciclo**

Ana Isabel Marques Gomes

Coimbra, 2015



Ana Isabel Marques Gomes

## Um Olhar Reflexivo sobre a Educação de Infância e o 1.º Ciclo

Relatório Final em Mestrado Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor(a) Fátima Neves

Arguente: Prof. Doutor Pedro Balaus Custódio

Orientador: Prof. Doutor(a) Ana Coelho

Data da realização da Prova Pública: 3 de março de 2015

Classificação: 18 valores



## **Agradecimentos**

A todos(as) os(as) professores(as) que ao longo do meu percurso académico contribuíram para o meu enriquecimento profissional, em especial às professoras doutoras Ana Coelho, Vera do Vale e ao mestre Philippe Loff agradeço a orientação oferecida na elaboração do meu Relatório Final e todos os conselhos que me concederam.

A todas as educadoras e professoras cooperantes que me receberam e me permitiram intervir pedagogicamente, iluminando as minhas práticas.

Aos meus queridos amigos e companheiros Zé e Catarina pela Amizade incondicional. Convosco encontrei uma família que eu própria escolhi e com quem irei certamente viver muitos mais momentos memoráveis.

À Dani e à Verónica pelas gargalhadas e pela partilha.

À minha família, em especial aos meus pais, por perdoar as minhas ausências e por acreditarem em mim.

Ao meu marido Ricardo pela compreensão, pelo apoio e pela paciência. Sem ti este percurso teria sido muito mais difícil! Obrigada por estares sempre comigo!





## **Um Olhar Reflexivo sobre a Educação de Infância e o 1.º Ciclo**

**Resumo:** O presente Relatório Final pretende espelhar o percurso formativo realizado no âmbito de dois estágios curriculares com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Numa primeira parte do trabalho, são descritos os contextos educativos nos quais decorreram os estágios. Posteriormente, relacionadas com essas mesmas vivências, são também apresentadas seis experiências-chave que estão na base de uma postura crítica e reflexiva relativamente à prática educativa

**Palavras-chave:** agência das crianças; pedagogia diferenciada; metodologias ativas; abordagem de projeto; família;

## Um Olhar Reflexivo sobre a Educação de Infância e o 1.º Ciclo

**Abstract:** This final report aims at reflecting the educational path within the scope of two internships in order to obtain the Master degree in Preschool Education and Education of the 1<sup>st</sup> Cycle Basic Education.

The first part of the report describes the educational contexts where the internships were held. In the next part, related to those internship experiences, six key experiences that underlie a critical and reflexive position regarding the educational practice are presented.

**Keywords:** children agency; differentiated learning; active methodologies; project approach; family.

## Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Parte I – Contextualização e itinerário formativo .....</b>	<b>3</b>
Capítulo I .....	5
Secção A – Educação Pré-Escolar .....	5
1. Organização do ambiente educativo .....	5
1.1. Caraterização da instituição .....	5
1.2. Organização da sala .....	6
1.3. Organização do tempo .....	7
1.4. Princípios organizativos da prática pedagógica da educadora .....	8
1.4.1. Relação jardim-de-infância – família .....	10
1.4.2. Avaliação .....	10
1.5. Caraterização do grupo .....	12
Secção B – 1.º Ciclo .....	13
1. Organização do ambiente educativo .....	13
1.1. Caraterização da escola .....	13
1.2. Organização da sala de aula .....	13
1.3. Organização do tempo .....	15
1.4. Princípios organizativos da prática pedagógica da professora .....	15
1.4.1. Relação escola – família .....	16
1.4.2. Avaliação .....	16
1.5. Caraterização da turma .....	18

Capítulo II - Descrição e análise crítica ou reflexiva da experiência de estágio .....19

Secção A - Educação Pré-Escolar .....19

1. Observação do contexto educativo .....19
2. Desenvolvimento das práticas pedagógicas .....19
3. Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico .....23

Secção B – 1.º CEB .....29

1. Observação do contexto educativo .....29
2. Desenvolvimento das práticas pedagógicas .....29
3. Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico .....30

**Parte II – Experiências-chave .....33**

1. O que traz a criança na “mochila”? .....35
2. Creche: um “mal necessário” ou um “bem útil”?.....41
3. Ouvir as vozes das crianças .....46
4. A língua materna: perspetiva sobre o desenvolvimento linguístico durante a infância .....53
5. Sem tempo para se ser criança.....59
6. Quando os projetos entram na sala de aula .....65

**Considerações Finais .....71**

**Referências Bibliográficas .....75**

## **Índice de Abreviaturas**

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL – Atividades de Tempos Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

ETI – Escola a Tempo Inteiro

JI – Jardim-de-Infância

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimentos de Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PC – Projeto Curricular

PE – Projeto Educativo

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

TPC – Trabalhos de Casa

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## Índice de Quadros

### Apêndice n.º 1

Quadro n.º 1 – Equipa Educativa da Instituição;

Quadro n.º 2 – Caracterização da Instituição;

### Apêndice n.º 3

Quadro n.º 3 – Rotina da sala dos 4 anos;

### Apêndice n.º 4

Quadro n.º 4a e b – Ficha 1g;

Quadro n.º 5 – Ficha 2g;

### Apêndice n.º 7

Quadro n.º 6 – Exemplo de planificação;

### Apêndice n.º 10

Quadro n.º 7 – Por que é que os meninos e meninas vêm à “escolinha”?

Quadro n.º 8 – Porque é que é preciso haver “escolinha”?

Quadro n.º 9 – O que é que os meninos e meninas fazem na “escolinha”?

Quadro n.º 10 – E cá na escola, o que é que gostam mais de fazer?

Quadro n.º 11 – E o que é que não gostam?

Quadro n.º 12 – Quem decide o que acontece na “escolinha”? Quem diz o que fazem?

Quadro n.º 13 – Por que é que os meninos e meninas vêm à “escolinha”?

Quadro n.º 14 – Por que é que é preciso haver “escolinha”?

Quadro n.º 15 – O que é que os meninos e as meninas fazem na “escolinha”?

Quadro n.º. 16 – E cá na “escolinha”, o que é que gostam mais de fazer?

Quadro n.º. 17 – E o que é que não gostam?

Quadro n.º. 18 – Quem decide o que acontece na “escolinha”?

Quadro n.º 19 – Por que é que os meninos e meninas vêm à “escolinha”?

Quadro n.º 20 – Porque é que é preciso haver escola?

Quadro n.º 21 – O que é que os meninos e meninas fazem na escola?

Quadro n.º 22 – E cá na escola, o que é que gostam mais de fazer?

Quadro n.º 23 – E o que é que não gostam?

Quadro n.º 24 – Quem decide o que acontece na escola? Quem diz o que fazem?

Quadro n.º 25 – Por que é que os meninos e meninas vêm à escola?

Quadro n.º 26 – Por que é que é preciso haver escola?

Quadro n.º 27 – O que é que os meninos e as meninas fazem na escola?

Quadro n.º. 28 – E cá na escola, o que é que gostam mais de fazer?

Quadro n.º. 29 – E o que é que não gostam?

Quadro n.º. 30 – Quem decide o que acontece na escola?

## **Índice de Figuras**

Anexo n.º 1

Figura n.º 1 – Grelhas de avaliação

Anexo n.º 2

Figura n.º 2 – Horário lectivo da turma

Anexo n.º 3

Figura n.º 3 – Grelhas de avaliação

Apêndice n.º 1

Figura n.º 4 – Terraço (entrada para a sala);

Figura n.º 5 – Terraço (vista lateral);

Figura n.º 6 – Bosque (parque infantil);

Figura n.º 7 – Bosque (parque de merendas);

Figura n.º 8 – Bosque (vista parcial);

Figura n.º 9 – Bosque (vista para o lago);



## Apêndice n.º 2

Figura n.º 10 – Planta da sala de atividades;

Figura n.º 11 – Vista geral da sala;

Figura n.º 12 – Área da casa (onde se encontra uma miniárea dos disfarces);

Figura n.º 13 – Área da cozinha;

Figura n.º 14 – Área da biblioteca;

Figura n.º 15 – Área dos jogos;

Figura n.º 16 – *Atelier* da natureza (interior da sala);

Figura n.º 17 – *Atelier* da natureza (interior da sala – Peixe Beta– um peixe levado por uma das crianças da sala e que está ao encargo do grupo);

Figura n.º 18 – *Atelier* da natureza (exterior da sala);

Figura n.º 19 – Horta (*Atelier* da Natureza);

Figura n.º 20 – Morangueiros (*Atelier* da natureza)

Figura n.º 21 – Tapete

Figura n.º 22 – Vista do interior da sala para o terraço

## Apêndice n.º 5

Figura n.º 24 – Bloco no qual se situa a sala da aula da turma do 3.º ano

Figura n.º 25 – Entrada da sala da aula da turma do 3.º ano

## Apêndice n.º 6

Figura n.º 26 – Planta da sala de aula

Figura n.º 27 – Sala de aula (mesas dos(as) alunos(as))

Figura n.º 28 – Sala de aula (outra perspetiva)

Figura n.º 29 – Sala de aula (quadro negro, corticite e mesa de apoio)

Figura n.º 30 – Sala de aula (Armários para guardar manuais)

Figura n.º 31 – Sala de aula (porta de acesso à sala, despensa e tabela do(a) chefe do dia)

Figura n.º 32 – Sala de aula secundária para reuniões e outros fins

## Apêndice n.º 7

Figura n.º 33 – Globo na área da casa

Figura n.º 34 – Exploração do globo pelas crianças

Figura n.º 35 – Elaboração da teia

Figura n.º 36 – Continuação da elaboração da teia

Figura n.º 37 – A teia

Figura n.º 38 – Resposta do Chin Chuan

Figura n.º 39 – O grupo a desvendar as pistas do Chin Chuan

Figura n.º 40 – Caça ao baú escondido pelo Chin Chuan

Figura n.º 41 – Roupas chinesas enviadas pelo Chin Chuan

Figura n.º 42 – Tabela de aquisição de moedas para o cinema

Figura n.º 43 – Exemplar do bilhete de cinema

Figura n.º 44 – Venda de bilhetes

Figura n.º 45 – Venda de pipocas e sumos

Figura n.º 46 – A sala de cinema

Figura n.º 47 – Sessão de cinema

Figura n.º 48 – Teatro de sombras chinesas

Figura n.º 49 – Exercício de Kung Fu no bosque

Figura n.º 50 – Exercício de Kung Fu no jardim com a participação de outra sala

Figura n.º 51 – Criança a desenhar a Muralha da China

Figura n.º 52 – Ida ao restaurante chinês

Figura n.º 53 – Criança a comer com pauzinhos

Figura n.º 54 – Quadro ilustrativo da Muralha da China

Figura n.º 55 – Almoço no restaurante chinês

Figura n.º 56 – Treino da dança do dragão

Figura n.º 57 – Dança do dragão com música

Figura n.º 58 – Convite para a divulgação

Figura n.º 59 – Teia do projeto em 3D

Figura n.º 60 – Receção das famílias no dia da divulgação

Figura n.º 61 – Dança do dragão na divulgação

Figura n.º 62 – Teatro de sombras

Figura n.º 63 – Prática do Kung Fu

Figura n.º 64 – Documentação exposta no(a) Mural(ha) da China

Figura n.º 65 – Famílias presentes na divulgação

Figura n.º 66 – Chá e biscoitos da sorte que foram servidos no dia da divulgação

Figura n.º 67 – Representação de uma sala tipicamente chinesa na sala de atividades

Figura n.º 68 – Avaliação do projeto pelas famílias

Figura n.º 69 – Pormenor de uma das avaliações

#### Apêndice n.º 8

Figura n.º 70 – Árvore genealógica da família pirata

Figura n.º 71 – Elaboração de um gráfico de frequências baseado no peso da turma

Figura n.º 72 – Jogo da gramática natalícia

Figura n.º 73 – Jogo “Quem quer ser milionário”

Figura n.º 74 – Jogo dos balões

Figura n.º 75 – Utilização de uma aplicação para o treino de visualização espacial

Figura n.º 76 – *Workshop* de primeiros socorros promovido por uma enfermeira convidada

## Índice de Documentos

#### Apêndice n.º 7

Documento n.º 1 – Carta para o Chin Chuan;

Documento n.º 2 – Jogo “O Muro do chinês” (adaptado);

Documento n.º 3 – História contada através do teatro de sombras;

Apêndice n.º 8

Documento n.º 4 – Modelo de planificação do 1.º CEB;

Apêndice n.º 9

Documento n.º 5 – Projeto “Cegonhas”



## **Introdução**

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e II, inseridas no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Ambos os estágios tiveram a duração de doze semanas, distribuindo-se por três dias úteis. A primeira prática educativa teve lugar num jardim-de-infância (JI), tendo sido dividida com outro colega. A integração na realidade de 1.º ciclo foi partilhada com dois colegas.

O documento divide-se em duas partes. Num primeiro momento, descrevem-se e analisam-se crítica e reflexivamente os contextos educativos onde decorreram os estágios, bem como as práticas desenvolvidas com vista à condução do processo educativo. Numa segunda etapa, apresentam-se seis experiências-chave que correspondem a dimensões e aspetos considerados relevantes durante o percurso formativo. Importa referir também que uma das experiências-chave adquire uma natureza investigativa.

Por último, as considerações finais constituem-se como o reflexo de todo o percurso formativo, salientando-se o desenvolvimento profissional e pessoal.

É de mencionar ainda que os dados referentes às educadora e professora cooperantes e às crianças se encontram protegidos, pelo que serão utilizadas apenas as iniciais dos seus nomes.



## **PARTE I – Contextualização e Itinerário Formativo**





## Capítulo I

### Secção A – Educação Pré-Escolar

#### 1. Organização do ambiente educativo

##### 1.1. Caraterização da instituição

Localizada na cidade de Coimbra, mais concretamente na freguesia de Santo António dos Olivais, a Creche e Jardim-de-Infância (JI) em que ocorreu o estágio constitui uma instituição da rede privada. É destinada primordialmente aos(as) filhos(as) dos(as) funcionários(as) da organização a que pertence e tem capacidade para receber cerca de cento e noventa crianças, distribuídas pelas suas duas valências, compreendendo, portanto, as faixas etárias dos quatro meses aos cinco anos de idade. Conta ainda com uma vasta equipa educativa (cf. Apêndice n.º 1, Quadro n.º 1). A instituição funciona das 07h30 às 18h30.

O edifício é constituído por três pisos (cf. Apêndice n.º 1, Quadro n.º 2). Existe ainda um terraço grande e descoberto comum a cada duas salas de creche e um outro partilhado por todas as salas de educação pré-escolar (EPE) com ligação à horta (cf. Apêndice n.º 1, Figuras n.º 4 e 5). Apesar de o terraço se encontrar despido de materiais, torna-se num local rico, uma vez que permite à criança ter “mais possibilidade de exprimir as suas capacidades corporais” (Direção Geral do Ensino Básico e Secundário, n.d.) e onde esta “brinca normalmente com os seus companheiros e (...) [com] o próprio grupo (...) inventa as suas brincadeiras, o que a leva à descoberta das suas próprias capacidades de agilidade, destreza e domínio” (p. 20). Torna-se, portanto, num espaço privilegiado para a socialização e para a criatividade que advêm dessa mesma necessidade de criar jogos e brincadeiras (idem). A poucos metros da instituição existe um parque infantil/merendas, com um lago e uma variedade de solos e de relevos (brita, terra, borracha,...) que permitem às crianças atividades de exploração livre, podendo ainda contar com a natureza envolvente (cf. Apêndice n.º 1, Figuras n.º 6 a 9). Este facto reveste-se de importância significativa, já que de acordo com Portugal (2011), “Ao ar livre, no contacto com areia, terra, água, flores, ervas, plantas, troncos, pedras, etc., as crianças encontram, naturalmente, desafios que se situam no prolongamento das suas capacidades e realizam descobertas insuspeitáveis e sempre renovadas” (p. 57). A

autora acrescenta ainda que as crianças passam habitualmente demasiado tempo confinadas a um espaço interior pensado (mas muitas vezes pouco refletido) pelo adulto (idem), tal como acontecia no caso concreto da instituição onde decorreu o estágio.

Toda a área que rodeia a instituição é predominantemente urbana, sendo que grande parte da população se dedica à pequena indústria, comércio grossista e serviços.

## **1.2. Organização da sala**

No que se refere à sala dos quatro anos (cf. Apêndice n.º 2, Figura n.º 10), é ampla, tem luminosidade natural, é limpa e arejada (cf. Apêndice n.º 2, Figura n.º 11). A sala encontra-se organizada por forma a que o grupo possa transitar de uma área para a outra livremente. Essas mesmas áreas não se encontram identificadas, porém tal não se mostrou problemático, já que as crianças não revelaram dificuldades nesse aspeto (cf. Apêndice n.º 2, Figuras n.º 12 a 21). De facto, o espaço deve ser organizado e propício à aprendizagem, traduzindo-se portanto num maior conforto para as crianças. Dessa forma, torna-se preponderante que o(a) educador(a), ao pensar no espaço, faça “um exercício profissional reflexivo e não rotineiro, porque se trata de um exercício que visa intencionalmente fazer do espaço um território feito de muitos territórios, de jogo, trabalho, sonho, transgressão... com primado na relação e visando a aprendizagem dos instrumentos culturais” (Oliveira-Formosinho, 2011: 13).

O espaço não se encerra aos limites da sala de atividades, prolongando-se até ao exterior, alargamento este facilitado através de uma parede envidraçada (cf. Apêndice n.º 2, Figura n.º 22), que permite, não apenas a entrada de luz natural, como também diluir as fronteiras da sala, criando transparência (Niza, 2013). A área polivalente é também alvo de frequentes alterações de acordo com a dinâmica de trabalho do grupo. Na verdade, o espaço educativo deve ser um lugar para brincar, aprender, explorar, experimentar, participar, cooperar, etc.. A sala de atividades não deve obedecer a um modelo único, tal como não deve ter também uma organização fixa ao longo do ano letivo, afinal “É o desenrolar do jogo educativo ao longo do ano que vai requerendo a sua organização e reorganização” (idem: 12). O espaço deve servir também as necessidades e interesses das crianças que nele e através dele se

desenvolvem, exigindo, por isso, uma nova dinâmica e, portanto, uma modificação do espaço, enquanto rampa da aprendizagem (Ministério da Educação [ME], 1997). De facto, este é um aspeto fundamental em educação de infância (EI), já que é também o espaço que influencia a autonomia das crianças.

A sala de atividades espelha, em certa medida, as opções pedagógicas tomadas pela educadora que, no Projeto Curricular (PC), afirma que a sua organização vai ao encontro dos pressupostos teóricos do Movimento de Escola Moderna (MEM) e da Abordagem de projeto.

A sala dos quatro anos dispõe ainda de um conjunto de equipamentos que a enriquecem, tais como: ar condicionado, rádio, etc.. Todavia, reconhece-se nas atividades diárias que ocorrem na sala a carência de meios informáticos, como computador e internet, que poderiam constituir-se como uma ferramenta para a pesquisa. Este aspeto menos positivo poderia ser aprimorado, aliando o cantinho da biblioteca a estes meios informáticos, transformando-o, por exemplo, numa minimediateca. Na realidade, os equipamentos e materiais devem obedecer a critérios específicos, pois devem não só ser de qualidade, variados, funcionais, atraentes, desafiantes, como também estar ao alcance das crianças que se movimentam livremente pelo mesmo (idem).

Existe ainda um outro aspeto que merece ser realçado e que se relaciona com as regras da sala. Apesar de estas não se encontrarem expostas, as crianças conhecem-nas, procedendo frequentemente à sua enunciação. Existem inclusivamente duas luvas que, quando exibidas pelos chefes (um par de crianças selecionado diariamente para esta função), exigem por parte do grupo uma alteração de comportamento: exercício de silêncio ou de arrumação da sala.

### **1.3. Organização do tempo**

Tal como defende Oliveira-Formosinho (2011),

“O tempo pedagógico (...) organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens (...). O tempo pedagógico necessita ser criticamente refletido a partir das aprendizagens experienciais das educadoras e das crianças para que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo” (p.72).

De facto, o tempo, para além de se dividir em rotinas e em momentos flexíveis (ME, 1997), deve ter em conta sobretudo o ritmo das próprias crianças, respeitando as suas necessidades e interesses. São as rotinas que favorecem a aquisição de segurança, tranquilidade e noções temporais por parte das crianças. Assim, o(a) educador(a) deve planear reflexiva e criticamente o tempo, integrando simultaneamente tempos de cuidados e tempos pedagógicos, de forma a que as crianças se tornem gradualmente autónomas.

A rotina da sala dos quatro anos pode visualizar-se no quadro em apêndice (cf. Apêndice n.º 3, Quadro n.º 3). Também na organização temporal deste grupo se pode verificar a influência do MEM, sobretudo no que ao bloco da manhã diz respeito, pois, de acordo com este modelo, é expectável que haja momentos de acolhimento, conselho, atividades e projetos e pausa (Oliveira-Formosinho, 2013). Não existem contudo momentos que permitam à criança avaliar aquilo que efetuou durante o dia, momentos estes fundamentais também na perspetiva do(a) educador(a) que pode nesta fase refletir sobre os efeitos da sua atuação pedagógica.

As necessidades e os interesses das crianças da sala dos quatro anos são tidos em consideração, dado que o tempo é planeado de forma flexível. Todavia, a hora da sesta tem um carácter obrigatório, já que embora nem todas as crianças revelem vontade de a fazer, não lhes é concedido qualquer tipo de alternativa, o que não me parece ser muito positivo.

#### **1.4. Princípios organizativos da prática pedagógica da educadora**

A educadora cooperante, também coordenadora pedagógica do JI, refere, de acordo com o Projeto Curricular (PC), que a sua metodologia se sustenta na articulação entre o MEM e a Abordagem de Projeto. Nessa articulação, a educadora consagra espaço às crianças para serem ouvidas, estimulando e valorizando as suas conquistas individuais, efetuando desta forma uma diferenciação pedagógica. Ao manter uma postura calorosa, meiga, divertida, expressiva, entusiasta e disponível, a educadora revela-se o adulto de maior referência na sala. Esta postura entusiasta contagia as crianças que se reflete numa maior motivação naquilo que fazem. Todavia, por vezes, a criatividade individual das crianças é inibida por alguns dos adultos da sala que interferem na tarefa na qual as crianças estão envolvidas por força de um suposto aperfeiçoamento estético.

Relativamente à planificação semanal e à planificação diária, são também da responsabilidade da educadora e ambas se encontram organizadas com as atividades extracurriculares (música, natação, judo, inglês, ballet e ioga), o que nem sempre se revela positivo, já que algumas vezes se quebra o ritmo das atividades. Contudo, as atividades são flexíveis e abertas a possíveis curiosidades ou interesses que possam surgir, por parte das crianças. As duas auxiliares de ação educativa em conjunto com a educadora cooperam de forma a proporcionar ao grupo uma experiência mais enriquecida e têm a liberdade de intervir no mesmo processo (este é aliás um dos princípios que indiretamente condiciona a qualidade da EPE [ME, 1998]). Todavia, as atividades têm um cariz obrigatório, o que leva a que todo o grupo faça muitas vezes o mesmo simultaneamente, o que se reflete como uma menos-valia da intervenção educativa da educadora.

Ainda assim, o facto de as crianças serem envolvidas em momentos como a marcação de presenças, a arrumação da sala e a eleição do “chefe do dia” revela que estas têm poder de iniciativa e sobretudo de escolha, estimulando assim comportamentos que fomentem a cooperação, a autoestima, a responsabilidade, a interajuda, etc..

Contextualizando as opções pedagógicas em relação ao Projeto Educativo (PE), este abraça o conteúdo curricular da Biodiversidade, definido para os anos letivos 2012-2015 e encontra-se dividido pelos três anos de implementação nos seguintes subtemas: “Um palminho de terra”, “Uma gotinha de água” e “Um raiozinho de sol”. Assim, no ano letivo em causa, tudo gira em torno de “Um palminho de terra”. De facto, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (ME, 1997), um dos objetivos gerais pedagógicos definidos para a EPE é “Desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (p. 15). Significa isto que a instituição parece querer despertar nas crianças a compreensão do mundo, alimentando a sua curiosidade natural. Assim, a creche e JI mostra-se consciente de que os seres humanos se desenvolvem e aprendem ao interagir com o mundo envolvente e de que as crianças ao ingressarem na EPE já transportam consigo uma bagagem de conhecimentos relativos ao meio que as rodeia (idem)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Sobre este aspeto, cf. a experiência-chave “O que traz a criança na “mochila”?”

#### **1.4.1. Relação jardim-de-infância – família**

As OCEPE (ME, 1997) preveem que “o projeto educativo do estabelecimento (...) deve ter em conta o meio social em que vivem as crianças e famílias” havendo vantagens em incluir “a participação de outros parceiros da comunidade (...) que podem contribuir para melhorar a resposta educativa proporcionada às crianças” (p. 44). Ou seja, este contributo por parte de outros membros da comunidade e das famílias permite enriquecer e tornar mais concretas e reais as situações de aprendizagem. Parece existir um esforço por parte da instituição para que os seus projetos e os do grupo vão ao encontro destes pressupostos, já que “a família e a instituição (...) são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (idem: 43), o que significa que se espera que haja comunicação com os(as) encarregados(as) de educação, até porque é um direito dos(as) pais(mães) e das famílias participar na melhor resposta educativa para os(as) seus(suas) filhos(as). Esta comunicação, no caso da instituição em causa, estabelece-se através de conversas informais diárias, de reuniões e/ou telefonemas. No caso específico da educadora cooperante, para além destes procedimentos, sempre que considere pertinente, convida as famílias a participar nos projetos em desenvolvimento na sala, podendo até acontecer que a iniciativa parta da própria família (como aconteceu, por exemplo, em relação à horta para a qual a família contribuiu frequentemente com sementes/plantas que enviou de casa, mostrando interesse em saber dela e em trazer informações relativas às condições ideais para o semeio/plantação de determinados vegetais, plantas, árvores, etc.). Por outro lado, as famílias podem circular livremente quer pela sala, quer pela instituição, envolvendo-se diretamente nas atividades em desenvolvimento.

#### **1.4.2. Avaliação**

A educadora cooperante socorre-se de uma grelha baseada em competências adquiridas ou em fase de desenvolvimento (cf. Anexo n.º 1, Figura n.º 1). Todavia, parece-me que esta forma de avaliação valoriza o produto, ao invés do processo, tal como é suposto acontecer. Além disso, cada criança possui um *dossier* onde arquiva os trabalhos desenvolvidos ao longo do período. Uma vez que se caracteriza pela

ausência de avaliação por parte da educadora e da própria criança, estes *dossiers* desempenham apenas uma função somatória.

Segundo a Circular n.º 4 (DGDIDC/DSDC/2011), a avaliação “em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades”. Esta constitui não só uma base de avaliação das crianças, mas também da própria prática do(a) educador(a). A reflexão que lhe é inerente permite ao(à) educador(a) avaliar a evolução das aprendizagens e adequar o processo educativo a cada criança e ao grupo. Na EPE, a avaliação constitui-se para o(a) educador(a) como uma fonte de informações que lhe permita adaptar os seus métodos, estratégias e recursos, ponderar os efeitos das suas práticas nas crianças e no grupo, tomar consciência da pertinência da sua intervenção em determinado momento e conhecer melhor as crianças e o seu contexto. Ou seja, a avaliação é sem dúvida o alicerce do planeamento, não ocorrendo exclusivamente numa fase posterior à ação. Sendo a gestão do currículo em EI da responsabilidade do(a) educador(a), a esta devem, portanto, estar inerentes elementos como: a observação, a reflexão, a avaliação e o planeamento.

Tal como é mencionado no documento legal anteriormente referido “a avaliação em educação pré-escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem”. Ora, possuindo as crianças um papel central, faz todo o sentido envolvê-las neste processo. De acordo com as OCEPE, esta ação torna-se mesmo numa produtiva atividade educativa que representa de forma mais direta “uma base de avaliação para o educador” (ME, 1997: 27). De certa forma, pode mesmo contribuir para que estas tomem também consciência das suas evoluções e dificuldades e de que forma as podem ultrapassar, constituindo de facto uma estratégia bastante desafiante e enriquecedora. Apesar destas mais-valias, a autoavaliação não é exercida na sala dos quatro anos, o que de certa forma empobrece a intervenção educativa da educadora.

O Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) nasce da abordagem experiencial em educação e do trabalho de Laevers (Portugal e Laevers, 2010). O SAC foi um outro instrumento avaliativo ao qual recorreremos, mais especificamente, a duas das suas fases (fichas 1g e 2g) (cf. Apêndice n.º 4, Quadros n.º 4 e 5).



Através dos dados recolhidos, pode concluir-se que o grupo parece encontrar-se equilibrado em termos de bem-estar e de implicação, o que significa que, em geral, as crianças se sentem em harmonia consigo próprias, estando disponíveis para a relação com o outro, podendo assim explorar o mundo envolvente, à exceção de quatro casos cujos níveis são baixos.

### **1.5. Caraterização do grupo**

O grupo é constituído por vinte e duas crianças nascidas entre fevereiro e dezembro de 2008, sendo que dez são do sexo masculino e doze do sexo feminino. Não existe nenhum caso de Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Em geral, o grupo demonstra um sentido social adequado, sabe estar, ser e comunicar. Nas atividades que surgem no quotidiano, as crianças revelam-se envolvidas e entusiasmadas e, por outro lado, dispostas a cooperar com os seus pares e com os adultos, dado que muitas vezes se oferecem para o fazer, mostrando-se orgulhosas. O grupo demonstra também ser autónomo e desinibido para comunicar e pronunciar a sua opinião em qualquer situação. Nestas ocasiões, as crianças partilham experiências reais, mas também imaginárias (mostrando a sua faceta mais criativa). Ficam igualmente orgulhosas quando elogiadas e incentivadas pela educadora, que o faz frequentemente e, quando são repreendidas, reagem com facilidade e recetividade para adaptarem o seu comportamento. Existem, no entanto, cerca de cinco crianças, que revelam alguma resistência nestas situações.

## **Secção B – 1.º Ciclo**

### **1. Organização do ambiente educativo**

#### **1.1.Caraterização da escola**

A escola na qual decorreu a prática educativa pertence ao Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho, parte integrante do distrito de Coimbra e do concelho de Montemor-o-Velho, encontrando-se entre Coimbra e Figueira da Foz.

Situada na área do Baixo Mondego e contando com vastos campos destinados ao cultivo de arroz e de milho, a população dedica-se sobretudo a atividades ligadas aos setores secundário e terciário, sendo que a agricultura surge como uma atividade complementar.

É de referir que o estágio não decorreu numa escola de 1.º ciclo, pois, devido ao facto de integrar o maior número de alunos(as) (25 no total, 5 dos quais com apoio educativo) em relação às restantes turmas da EB 1, a turma foi transferida para a EB 2/3 mais próxima. Esta oportunidade, contrariamente a todas as expectativas, traduziu-se num conjunto de ofertas educativas de maior relevância para a turma, tais como, por exemplo, a inclusão de Desporto Escolar no horário letivo da turma.

A EB 2/3 é constituída por três edifícios distintos (denominados de blocos) e com dinâmicas e funções diferenciadas. Num deles encontram-se alguns serviços, tais como o bar, a reprografia, o refeitório, etc. O bloco A dispõe também de algumas salas de aulas, sobretudo destinadas ao 2.º ciclo e onde se encontrava a sala da turma com a qual estagiámos (3.º ano, turma E) (cf. Apêndice n.º 5, Figuras n.º 24 e 25). O bloco B é constituído por salas de aulas, sala de informática, laboratórios e sala dos professores.

Funcionando em regime diurno, o horário letivo da escola estende-se das 8h30 às 17h15, distinguindo-se, portanto, do horário da turma do 3.º ano (cf. Anexo n.º 2, Figura n.º 2).

#### **1.2.Organização da sala de aula**

O espaço escolar, bem como os respetivos equipamentos, constituem uma mais-valia ao nível do enriquecimento curricular, visto que nele existem elementos que contribuem para a aprendizagem, integrando intencionalidades diversas: “ser e

estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar. Um lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas” (Oliveira-Formosinho, 2011: p. 11).

A sala de aula (cf. Apêndice n.º 6, Figuras n.º 26 e 27), para além de ampla e luminosa, dado que as janelas ocupam de forma quase completa duas das suas paredes, conta com treze mesas que se encontram dispostas em U, sendo que quatro estão no centro. Cada mesa é ocupada por uma ou duas crianças. Desta forma, é facilitada a partilha e a comunicação entre as crianças e entre estas e a professora. O lugar de cada aluno(a) embora definido à partida, pode estar sujeito a alterações, consoante as necessidades da professora/aluno(a). Num dos cantos da sala, encontra-se a secretária da professora e duas mesas de apoio, um pouco retiradas do conjunto de mesas da turma, e que permitem ter uma perceção geral da dinâmica da sala. Além disso, a professora e a turma podem recorrer, junto ao quadro, a uma mesa de apoio na qual se encontra um computador com acesso à internet. A sala dispõe também de projetor e tela, instrumentos estes muitas vezes facilitadores do processo de aprendizagem. No início do ano civil, o quadro negro e o giz foram substituídos pelo quadro branco e canetas, o que se revelou uma melhoria no processo de aprendizagem, dado que a turma reclamara do reflexo produzido pela luminosidade no quadro negro (cf. Apêndice n.º 6, Figura n.º 29).

Existem também armários nos quais a turma coloca os *dossiers* individuais, bem como os manuais que não necessitam de ir para casa. A sala dispõe ainda de uma pequena divisão na qual se encontram todos os materiais de desgaste, como folhas, tesouras, canetas, etc. É de referir ainda que a sala tem ligação a uma outra, na qual podem decorrer atividades de apoio educativo individualizado ou reuniões com a família (cf. Apêndice n.º 6, Figuras n.º 30 a 32). Estes espaços revelam uma preocupação, por parte da professora, em não sobrecarregar as mochilas escolares com peso desnecessário.

Existe também uma porta que dá acesso direto ao exterior, um espaço educativo que, embora de extrema importância, é muitas vezes ignorado aquando da planificação das atividades, pese embora o facto de claramente ser um espaço apreciado pelos(as) alunos(as).

Na sala estão expostos também trabalhos realizados pela turma e outros instrumentos de regulação das práticas.

É de referir ainda que a turma pode contar ainda com uma sala de informática e uma biblioteca, espaços que permitem melhorar a qualidade das aprendizagens.

### **1.3.Organização do tempo**

Uma outra componente essencial em educação é o tempo. Na verdade, este deve ser refletido com base nas vivências e experiências singulares e plurais dos(as) alunos(as) (idem).

Na rotina diária da turma do 3.º ano existem momentos que se repetem com alguma regularidade e outros espontâneos.

O dia começa sempre com uma pequena conversa entre professora e alunos e simultânea recolha dos trabalhos de casa pelo(a) chefe do dia (uma criança selecionada semanalmente para o efeito). A partir de então, seguem-se momentos curriculares estipulados, de acordo com o horário letivo (cf. Anexo n.º 2, Figura n.º 2). Assim, as necessidades e interesses dos(as) alunos(as) são tidos em consideração, ainda que estejam um pouco condicionados aos horários letivos estipulados. De facto, atualmente, as diretrizes do ME são muito claras quanto aos tempos mínimos destinados a cada área curricular, restando ao(à) professor(a) e à turma pouco tempo de liberdade (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

### **1.4. Princípios organizativos da prática pedagógica da professora**

De acordo com o Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o(a) professor(a) constitui-se como “um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui ativamente”.

No caso específico da orientadora cooperante, esta conta com uma vasta formação e experiência profissionais, assumindo uma postura alternadamente exigente e entusiasta. Além disso, a firmeza, a simpatia e a honestidade são aliás algumas das suas principais características. Constituindo o adulto de maior referência, a professora orienta a turma, tentando inculcar valores morais e respeitar as regras, preocupada em formar futuros cidadãos mais responsáveis.

A sua prática tende a caracterizar-se por uma metodologia mais tradicionalista, já que se socorre muitas vezes dos manuais escolares e que não promove articulação entre as diferentes áreas curriculares, para além do facto de se esperar dos(as) alunos(as) um papel mais de resposta do que de iniciativa. Esta metodologia mais tradicionalista é justificada pela professora pela extensão e exigência do currículo. Ainda assim, a professora vai conduzindo a sua prática com estratégias que tentem ir ao encontro das necessidades e interesses da turma. Os trabalhos de casa são também uma rotina habitual da turma do 3º. ano<sup>2</sup>.

Enquanto orientadora de estágio, a professora revelou-se como um paradigma. A sua experiência, o seu espírito crítico, a sua disponibilidade, a sua cooperação e a sua abertura à inovação permitiram que consigo formássemos uma equipa educativa, o que sem dúvida influenciou o sucesso desta prática educativa.

#### **1.4.1. Relação escola – família**

As atividades de coordenação pedagógica são promovidas quinzenalmente pela escola. Tendo em vista fortalecer a participação das famílias na escola, estas reuniões juntam não apenas os(as) docentes ligados(as) à coordenação de turma, como também o(a) representante dos(as) encarregados(as) de educação.

Por outro lado, a escola oferece também outras oportunidades de enriquecimento curricular (AEC) que permitem manter a escola a tempo inteiro (ETI). Além disso, na escola existe também uma sala destinada aos tempos livres (ATL).

Pontualmente, as famílias são estimuladas a participar em atividades desenvolvidas na escola, desafiando-as nomeadamente a partilharem conhecimentos com a turma. Além disso, as famílias podem entrar livremente no espaço escolar. Sempre que é necessário, a professora reúne com as famílias.

#### **1.4.2. Avaliação**

Segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, “A avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos

---

<sup>2</sup> Sobre este assunto, cf. experiência-chave “Sem tempo para se ser criança”

conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno”, dado que através dela é possível recolher informações claras sobre o que os(as) alunos(as) sabem, quais as suas necessidades, dificuldades e interesses. A ela não poderia deixar de estar inerente a reflexão, pois, desta forma, o(a) professor(a) pode à partida estabelecer a evolução das aprendizagens e a adequação do processo educativo a cada criança e à turma. De facto, a avaliação pode servir para o(a) professor(a) como uma fonte de informações que lhe permita adaptar os seus métodos, estratégias e recursos, ponderar os efeitos das suas práticas nas crianças e na turma, tomar consciência da pertinência da sua intervenção em determinado momento e conhecer melhor o(a) aluno(a) e o seu contexto. Ou seja, pode reiterar-se a ideia de que a avaliação é sem dúvida o alicerce do planeamento.

No caso concreto desta prática educativa, foi-nos solicitado avaliar a turma, tendo em conta um conjunto de grelhas elaboradas pelo organismo de coordenação dos(as) professores(as) de 1.º ciclo do agrupamento. Ao explorá-las, pudemos concluir desde logo que estes instrumentos de regulação nem sempre refletem a realidade da sala de aula.

Os testes revelam-se como os instrumentos mais utilizados no contexto educativo. Nós, estagiários(as), tivemos oportunidade de corrigir as provas de dezembro realizadas a cada uma das três disciplinas nucleares, o que se revelou profícuo, pois pudemos conhecer o que tal procedimento implica, para além de obtermos uma perceção parcial do efeito das nossas práticas. Esta foi aliás uma premissa que se manteve ao longo da nossa intervenção, isto é, a de verificar a viabilidade da nossa prática.

Uma outra componente é a autoavaliação. Através deste processo, os(as) alunos(as) podem consciencializar-se do seu próprio desenvolvimento, das suas dificuldades, competências, etc.

Em jeito de conclusão, podemos retomar as palavras de Leite e Fernandes (2002): “Se tivermos em conta que à escola são hoje atribuídos mandatos, que se enquadram numa conceção de inclusão e de formação, que vão muito além da mera transmissão de conhecimentos, então a organização e os procedimentos de avaliação têm também, forçosamente, de sofrer alterações que incorporem estes novos sentidos” (p. 11).

### **1.5. Caraterização da turma**

A turma é constituída por vinte e cinco alunos(as) nascidos(as) em 2006, à exceção de uma aluna que nasceu em 2005, sendo que treze são do sexo masculino e doze do sexo feminino.

Cinco crianças necessitam de acompanhamento pelo que, duas vezes por semana, um professor presta apoio a estes(as) alunos(as). Uma das crianças foi referenciada com Défice de Atenção e Hiperatividade. A mais velha já necessitou de acompanhamento psicológico devido à conjuntura familiar.

Em geral, a turma revela um sentido social adequado, sabendo estar e comportar-se em sala de aula, visível através do cumprimento das regras. Geralmente, não existe confusão quando têm de esperar, comunicando com os seus colegas de carteira em voz baixa, de forma a não interferir com o ritmo da sala de aula. Os(as) alunos(as) revelam também autonomia, solicitando ajuda apenas pontualmente. Por parte de algumas crianças, existe a necessidade de assegurar o cumprimento acertado de determinada tarefa ou de mostrar que executaram um exercício corretamente, procurando assim a atenção da professora.

Por vezes, existem conflitos entre pares que os(as) alunos(as) tentam resolver recorrendo à intervenção da docente.

## **CAPÍTULO II – Descrição e análise crítica ou reflexiva da experiência de estágio**

### **Secção A – Educação Pré-Escolar**

#### **1. Observação do contexto educativo**

A fase de observação decorreu de 6 a 22 de março de 2013, totalizando três semanas. Esta é sem dúvida uma das fases mais relevantes de todo o processo, na medida em que é a partir dela que o(a) observador(a), ao tirar conclusões, pode compreender e interpretar a realidade envolvente.

Apesar de não ser esta a fase indicada para tal, devido ao facto de a educadora desempenhar funções de coordenação pedagógica no JI, a verdade é que o processo de observação foi muito curto, dado que desenvolvemos desde muito cedo algumas intervenções, ainda que pontuais. Foi também nesta altura que tive a oportunidade de recolher os dados apresentados anteriormente.

Importa portanto, aprofundar a noção de observação. Esta consiste num método que permite recolher dados sobre a realidade, sendo possível através dela seguir o processo de progressão, com vista a proceder a uma intervenção mais ajustada (Estrela, 1984). A fase de observação ramifica-se em diferentes etapas, tais como: a recolha de dados e registo; e análise dos registos e formulação de hipóteses.

No caso específico do(a) educador(a) de infância, é a observação que permite conhecer as crianças e tudo o que as envolve e, por outro lado, deve ser encarada como “a base do planeamento e da avaliação” (ME, 1997: 25). De facto, ao analisar os dados relativos às crianças e ao grupo, o(a) educador(a) tem oportunidade de prevenir dificuldades, intervindo de uma forma mais eficaz. Obviamente que, para verificar se a sua intervenção foi bem-sucedida, o(a) educador(a) deve proceder a uma avaliação, dando início a uma nova fase do processo educativo.

#### **2. Desenvolvimento das práticas pedagógicas**

Esta segunda fase decorreu no período de 3 a 26 de Abril (4 semanas).



Na realidade, as primeiras atividades por nós<sup>3</sup> realizadas surgiram de uma tentativa de serem complementares à ação pedagógica da educadora, respeitando também o PE. Como tal, uma destas primeiras atividades realizadas foi relativa ao dia do pai, já que a instituição tinha como objetivo oferecer-lhe um pequeno pinheiro. Em conjunto com as colegas que se encontravam a realizar o estágio na sala dos três anos, sugerimos às educadoras cooperantes lermos a história “Pê de Pai” (2011) de Isabel Minhós Martins e Bernardo Carvalho e elaborarmos um cartão para o pai. As crianças assistiram então à projeção da história e, depois de perceberem qual o teor da obra, explicámos que esta não era uma história comum, pois não começava com “Era uma vez” e que também não terminava com um final feliz. Pelo contrário, o objetivo era a identificação do seu pai a partir desta. Assim, à medida que as imagens iam surgindo, o grupo ia tentando adivinhar que tipo de pai se tratava: pai-cavalinho, pai-avião, pai-trator, etc. Durante a atividade houve alguma agitação, pois as crianças conversavam muito umas com as outras, tentavam falar todas ao mesmo tempo (comportamento que não é muito habitual, pois o grupo normalmente coloca o dedo no ar quando quer falar), pediam para ir à casa de banho frequentemente, brincavam, etc.. De facto, em conversa com a educadora, numa fase de avaliação, percebemos que houve vários fatores que influenciaram tal reação por parte do grupo: o facto de nos dirigirmos para uma outra sala que não a habitual sala de atividades do grupo; além disso, o tapete-puzzle funcionou também como elemento de distração para algumas das crianças que nele estavam sentadas; etc..

Outra das atividades por nós levadas a cabo foi a “Quinta de Primavera”. Este foi um projeto que, apesar de sugerido pelas colegas estagiárias da sala dos três anos, foi também alargado às restantes salas de JI. Esta atividade consistiu na elaboração conjunta e cooperativa de um painel representativo de uma quinta com um canteiro, sendo que cada sala ficaria responsável por uma parte do mesmo. Assim, à sala dos quatro anos coube a apanha de bolotas dos eucaliptos. Desta forma, decidimos ir para o bosque, local para onde as crianças há muito desejavam ir brincar.

Já no exterior, demos oportunidade às crianças para que explorassem o espaço, brincando livremente. Organizámos depois um jogo de competição de adultos versus crianças que consistia na apanha de bolotas de eucalipto, sendo que cada equipa depositava as suas bolotas num balde determinado para o efeito, no

---

<sup>3</sup> O estágio foi realizado a pares, no meu caso com o meu colega José Miguel Pita. Assim para nos fazer referência, utilizarei a primeira pessoa do plural.

menor tempo possível. No final, a equipa que conseguiu encher o balde mais rapidamente foi a das crianças. Posteriormente, uma parte do grupo voltou para a sala e outro permaneceu no bosque connosco (já que pediu para o fazer) e continuámos a apanhar as bolotas. Nesta altura, algumas crianças iam reparando noutros elementos da natureza que aí se encontravam: como ramos de eucalipto, etc.

De acordo com Neto (2005), o exterior das instituições não é considerado, na maior parte das vezes, como um local de desenvolvimento e aprendizagem motora e social, o que faz com que as crianças passem a maior parte do tempo no espaço interior estruturado. A par disto, as crianças apresentam muitas vezes, nas palavras deste autor, um repertório motor empobrecido devido à não existência de experiências de confrontação com o espaço natural ou situações individuais ou em grupo em aventuras de rua. Porém, o mesmo autor (idem) defende que conceder uma maior margem de risco às crianças e jovens em exploração e descoberta (jogo e aventura corporal) é o melhor caminho para mais segurança e resistência do organismo a situações que impliquem adaptação a situações novas, imprevistas. Estas experiências de jogo e aventura são também fundamentais para as aprendizagens consideradas socialmente úteis como aprender a ler, escrever, contar, etc.

Além disso, as relações entre o jogo e literacia são evidentes. O jogo é uma linguagem universal que todas as crianças compreendem independentemente do espaço geográfico ou cultural. Uma criança ativa e saudável espreita constantemente o lado imprevisto do jogo, colocando uma margem de risco muito acima dos critérios dos adultos (idem; Figueiredo, 2010). Esta proteção das crianças é, no entanto, um fenómeno cultural. De facto, os autores afirmam que os(as) pais(mães) e os(as) portugueses(as) tendem a evitar situações em que as crianças contactem com o risco, ao passo que os mesmos agentes educativos suecos, dinamarqueses ou finlandeses não supervisionam as crianças de uma forma tão acentuada.

Além destas atividades pontuais, tivemos também uma atuação mais direta no desenvolvimento do projeto “Animais”. Uma criança levou para a sala cinco animais de borracha, mais concretamente insetos, que fez questão de mostrar ao grupo. Durante este diálogo, percebemos que existiam por parte das crianças algumas dúvidas nomeadamente em relação a algumas partes do corpo. Estas poderiam ser dissipadas com uma investigação, atividade pela qual o grupo desde logo mostrou

entusiasmo, já que durante os momentos seguintes perguntou várias vezes quando é que o poderia ir fazer.

Ainda enquadrado no mesmo projeto, levámos para o JI alguns animais: um gato, um cão, um coelho e uma tartaruga. Tomámos esta decisão, pois nas atividades anteriormente promovidas sentimos que havia a necessidade de as crianças contactarem mais diretamente com alguns animais, pese embora o facto de alguns deles poderem existir em sua casa. Para esta atividade, convidámos as colegas estagiárias da sala dos 3 anos, que se prontificaram imediatamente a ajudar-nos, trazendo também alguns animais.

Uma das nossas preocupações constantes nestas e noutras atividades que implementámos foi a diferenciação pedagógica. Citando Sanches (2005):

“A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagens diferentes. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar” (p. 133).

De facto, a diferenciação pedagógica não se pode confundir com discriminação, pois esta torna-se um pouco injusta, embora muitas vezes não se tenha consciência disso. Desta forma, torna-se imprescindível conhecer a criança e a sua evolução para poder ampliar os seus interesses e capacidades (ME, 1997). Assim, todas as crianças diferem entre si no que toca a estilos de aprendizagem, a capacidades, competências, conhecimentos, experiências, gostos, dificuldades, em suma, cada criança reúne características próprias. Neste sentido, as experiências realizadas na EPE devem ter um carácter dinâmico, variado, sendo importante conceder às crianças oportunidade de escolha (idem).

Sendo assim, numa educação inclusiva, o(a) educador(a) deve ter a preocupação de proporcionar às crianças um contexto que lhes seja estimulador e passível de progredir por si mesmos, não esquecendo nenhuma das crianças e respondendo da melhor maneira às mesmas (Portugal e Laevers, 2010). Portugal e Laevers (idem) afirmam ainda que “Assim, a abordagem experiencial, promovendo os níveis de implicação e de bem-estar de cada criança, procura oferecer uma boa educação a todas as crianças, sendo, intrinsecamente, uma abordagem inclusiva, atenta à diversidade e diferenciação curricular” (p.17). Ora, ao preocuparmo-nos em

promover práticas pedagógicas experienciais, estamos de igual forma a desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas.

Devo referir que em todas estas atividades tentámos ouvir o que a criança tinha para dizer, respeitando-a e tentando ir ao encontro dos seus interesses e opções.

### **3. Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico**

A última fase decorreu ao longo de cinco semanas, mais propriamente entre 1 e 31 de maio.

O projeto<sup>4</sup> por nós orientado intitulou-se “Projeto China” (cf. Apêndice n.º 7, Quadro n.º 6) e teve por base alguns indutores. Na realidade, numa das incursões até à horta, a educadora havia comentado que se escavássemos um buraco muito fundo na terra poderíamos chegar a outra parte do mundo, curiosidade que despertou imediatamente o interesse das crianças dados os seus inúmeros comentários. Por outro lado, algumas das crianças da sala têm familiares noutras partes do mundo, tais como França, Estados Unidos, China, entre outros.

Na verdade, no dia-a-dia, nós, seres humanos, elaboramos vários projetos: planeamos o decorrer do dia, o que vamos fazer, que compras realizar, etc. Ora, o vocábulo *projeto* está precisamente relacionado com essa mesma previsão de algo que irá ocorrer futuramente. Neste sentido, constituindo a EPE como a primeira etapa de formação do indivíduo, torna-se fundamental que as crianças aprendam a prever, planear e projetar.

Embora não se constituindo como um modelo curricular, já que coocorre com outros, os projetos devem surgir na sala a partir de situações diversificadas, como forma de responder a determinadas necessidades, curiosidades, problemas ou questões sentidos(as) pelas próprias crianças. É precisamente esse grupo envolvido que deve planear, pesquisar e intervir por forma a resolver os problemas que vão surgindo ao longo do tempo, aprofundando-os (Vasconcelos, n.d.).

Assim, com vista a suscitar a curiosidade para um possível projeto, deixámos na sala um globo terrestre (cf. Apêndice n.º 7, Figuras n.º 33 e 34). Aquando da sua descoberta, as crianças foram apontando para determinados pontos do globo e

---

<sup>4</sup> Sobre a noção de projeto, cf. experiência-chave “Quando os projetos entram na sala de aula”

comentando: “É um globo!”, “É o planeta terra!”, “É onde nós vivemos!”. A partir de então, fomos explorando o globo e questionando as crianças sobre aspetos do meio próximo, tais como: “Onde é que vivemos?”, “Como se chama o nosso país?”, “Se Portugal é o nome do nosso país, o que será Coimbra?”, entre outros. Por outro lado, tentámos perceber se existiria algum país sobre o qual nutriam curiosidade, pelo que as crianças referiram a China, talvez influenciados pelo facto de muitos chineses viverem em Portugal, dedução retirada de comentários como os seguintes: “Eu e o meu pai costumamos ir à loja dos chineses.”, “Já fui a um restaurante chinês!”, etc.. Este projeto pareceu-nos uma ótima oportunidade para incutir o pensamento geográfico nas primeiras experiências culturais das crianças mais pequenas, para além de radicar em problemas e interesses da vida quotidiana das mesmas. Através dele, o grupo dos quatro anos poderia, tal como aconteceu, conhecer melhor a sua própria cultura, construindo um sentimento de identidade nacional, por oposição àquela que foram descobrindo ao longo do tempo, e nutrindo por ela um crescente respeito (ME, 1997).

O Chin Chuan (personagem fictícia), que era um amigo nosso chinês, poderia ajudar-nos neste processo de descoberta. O grupo sugeriu, de seguida, escrever-lhe uma carta (cf. Apêndice n.º 7, Documento n.º 1). Esta atividade permitiu envolver as crianças na escrita, já que lhes permitiu desenvolver uma perspetiva sobre o que é a leitura e a escrita, bem como capacidades e vontade para o fazer também (Mata, 2008), ao ver alguém escrever. Este foi um momento em que pudemos avaliar os conhecimentos relativos às noções de “cidade”, “capital” e “país”. Além disso, devo ainda acrescentar que este tipo de texto constituiu como uma fase prévia à elaboração da teia que iríamos conceber posteriormente, pois através dela conseguimos perceber o que o grupo tencionava descobrir sobre a cultura chinesa, bem como o que já sabia relativamente à mesma (cf. Apêndice n.º 7, Figuras n.º 35 a 37).

A carta do Chin Chuan trouxe consigo um conjunto de elementos tipicamente chineses e que serviram de mote para uma exploração de inúmeras questões ao longo do projeto (cf. Apêndice n.º 7, Figuras n.º 38 a 41).

Uma das crianças sugeriu vermos um filme sobre a China. Em vez de nos deslocarmos ao cinema, decidimos montar um no próprio JI, ideia apreciada pelas crianças. No entanto, considerámos pertinente aproveitar esta situação para explorar a ideia de que muitas vezes os bens materiais não se conseguem sem algum esforço, como forma de alargar o projeto a outras áreas do conhecimento. Para tal, sugerimos

organizarmo-nos de forma a que as crianças só pudessem ir ao cinema se tivessem moedas (que não passavam de uma espécie de tampas) suficientes para pagar o bilhete de cinema. Para as conquistarem, tinham de cumprir as regras da sala e determinadas tarefas, tendo como princípio fundamental que, depois de adquiridas, as moedas nunca poderiam ser retiradas. A fim de complexificar um pouco a atividade, estabelecemos dois tipos de moedas com valores distintos: uma branca que valia uma moeda e uma azul equivalente a duas. Além disso, resolvemos elaborar uma tabela na qual anotávamos quantas moedas cada criança tinha (cf. Apêndice n.º 7, Figura n.º 42). Podemos dizer que esta atividade sofreu influências do MEM, já que, neste caso, a aprendizagem passou por um processo de construção cooperativa, partilhado e de descoberta através da comunicação e da negociação, numa relação intrínseca com a cultura e a comunidade (Marchão, 2012).

Por outro lado, acordámos em estabelecer determinados cargos para algumas crianças, tais como: “tesoureiros(as)”, “secretários(as)”. Da mesma forma, para eleger quem ocuparia ambos os cargos, seguimos as leis da democracia e permitimos que o grupo votasse no(a) colega que pretendia ver com a mesma função. A votação era visível através do gráfico de frequências humano (abordado, portanto, informalmente). Deve acrescentar-se ainda que o grupo determinava quem merecia moedas, avaliando portanto a criança em causa. Além disso, “ao contribuir para a consciência progressiva de aceitação das regras da sala, ajudará na instituição de um ambiente de ensino e de aprendizagem mais participado pois, como é apanágio dos quadros socioconstrutivistas, as crianças aprendem quando participam nos contextos sociais” (idem: 280).

Dado que duas das crianças não tinham conquistado moedas suficientes para comprar o bilhete de cinema, as pipocas e o sumo, chegámos a consenso com o grupo de que estas poderiam ter uma função para conseguirem adquirir o dinheiro de que necessitavam: uma ficaria encarregue de vender os bilhetes e a outra de vender os sumos e as pipocas (cf. Apêndice n.º 7, Figuras n.º 43 a 47).

As famílias participaram também neste processo pesquisando, por exemplo, informações sobre a cultura chinesa, como forma de envolvimento, de participação e de coconstrução do currículo (Marchão, 2012). O mesmo aconteceu relativamente à equipa educativa que cooperou connosco.

O teatro de sombras foi outro dos elementos da cultura chinesa explorado pelo grupo. Para tal, pedimos às crianças que individualmente atrás de um pano

representassem objetos ou animais, de forma a que as crianças que estavam sentadas a assistir adivinhassem do que se tratava. Esta atividade de dramatização constituiu um meio de descoberta de si e do outro e de afirmação de si face ao outro (ME, 1997). A determinada altura da atividade, as crianças começaram, por iniciativa própria, a fazer as posições do Kung Fu que tinham aprendido no dia anterior (cf. Apêndice n.º 7, Figura n.º 48). Concluímos que as crianças tinham memorizado as posições daquela arte marcial, isto é, pudemos avaliar as competências das crianças.

Na verdade, o Kung Fu foi talvez das atividades mais apreciadas pelas crianças, daí que a sua prática tenha sido quase diária, por vontade das crianças. Esta arte marcial foi exercitada no exterior. Tal facto deveu-se a vários motivos, não só porque consideramos que este espaço poderia ser mais explorado, mas também porque, sendo uma arte marcial chinesa, um dos aspetos-chave da cultura é a harmonia do ser humano com a natureza. Logo, fazia todo o sentido praticarmos Kung Fu no bosque ou no jardim e assim o fizemos (cf. Apêndice n.º 7, Figura n.º 49). O Kung Fu revelou-se como uma arte que exige não apenas treino, mas também um esforço de concentração. Os treinos ao ar livre foram de tal forma motivadores que levaram outras salas a juntar-se a nós e a tentar imitar os movimentos (cf. Apêndice n.º 7, Figura n.º 50), bem como exigiram que a planificação fosse alvo de reformulações sucessivas, dado que as crianças solicitaram treinar mais tempo do aquele que tínhamos concedido para o mesmo efeito. Aqui viemos a comprovar a necessidade de uma planificação com carácter o mais flexível possível. Na verdade, na EPE os exercícios de motricidade global são muito importantes, dado que “A exploração de diferentes formas de movimento permite (...) tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas potencialidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior” (ME, 1997: 58).

Além destes elementos da cultura chinesa, a Grande Muralha da China, dado o seu valor arquitetónico, histórico e cultural, representando portanto um ícone mundial, foi outra componente acerca da qual as crianças manifestaram curiosidade. A sua exploração foi efetuada através do jogo “O Muro do Chinês”, embora tenha sido adaptado (cf. Apêndice n.º 7, Documento n.º 2), e serviu para que as crianças compreendessem qual a função do monumento a que o jogo está associado. As OCEPE afirmam que “os jogos de movimento (...) são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação de regras e de alargamento da

linguagem” (ME, 1997: 59). Por outro lado, o facto de nós termos participado ativamente no jogo com o grupo permitiu despertar a curiosidade das crianças pelo conhecimento, suportando-a e inspirando-a (Marchão, 2012; Hohman e Weikart, 2003). Além disso, através deste monumento, as crianças tiveram também a oportunidade de treinar a motricidade fina (cf. Apêndice n.º 7, Figura n.º 51).

Assim que surgiu a oportunidade, fomos almoçar a um restaurante chinês, visto que as crianças queriam não apenas comer com pauzinhos, mas também conhecer o que comiam os chineses para além de massa. Aproveitámos a presença de chineses para fazermos determinadas perguntas, relacionadas com a pronúncia de certas palavras, por exemplo (cf. Apêndice n.º 7, Figuras n.º 52 a 55).

Uma das atividades mais aguardadas pelas crianças era a dança do dragão. Este exercício não passava de andarmos em fila, tentando segurar no bibe do menino da frente, sem nunca nos podermos largar, mesmo que a fila andasse aos ziguezagues e depressa. As crianças sentiram algumas dificuldades, pois não só o seu campo de visão estava limitado, como também tinham de dividir um espaço pequeno com mais crianças (visto que estavam colocadas em fila duas a duas debaixo do dragão), para além de terem de coordenar os movimentos com a música (cf. Apêndice n.º 7, Figuras n.º 56 e 57). Tal como afirmam as OCEPE, “A dança como forma de ritmo produzido pelo corpo liga-se à expressão motora e permite que as crianças expressem a forma como sentem a música, criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se, seguindo a música. A dança pode também apelar para o trabalho de grupo que se organiza com uma finalidade comum” (ME, 1997: 64).

Outra das grandes curiosidades das crianças passava por explorar a escrita Chinesa. Este interesse nasceu após termos recebido a carta do Chin Chuan, momento no qual, pela primeira vez, puderam contactar com este tipo de escrita ideográfica. As crianças optaram por escrever palavras do seu quotidiano, recorrendo à ideografia chinesa.

No decorrer do projeto, considerámos que seria prudente refletir em torno da teia inicial. Nestes momentos, as crianças fizeram a retrospectiva de vivências relacionadas com o “Projeto China”, sendo-lhes concedido tempo, espaço e voz, numa interação constante entre nós, educadores(as), e as crianças. Estes foram momentos muito ricos, uma vez que as crianças se mostraram muito críticas, lembrando-se do que haviam feito, do processo que atravessaram, de todas as descobertas realizadas e ainda do que tencionavam descobrir e fazer. De facto, estes



momentos permitiram que as crianças agilizassem e estruturassem o seu pensamento, bem como lidassem com noções de espaço e de tempo. Na verdade, este tipo de atividades são fundamentais, para dar oportunidade às crianças para estas construírem o seu pensamento crítico (Marchão, 2012). A divulgação foi discutida e reformulada em grande grupo com todos os intervenientes no processo, sendo sua intenção promover o projeto para as famílias e instituição. Esta divulgação espelhou o processo pelo qual as crianças passaram, não deixando de parte demonstrações de performances relacionadas com o teatro de sombras, o kung fu, etc. e onde foi exposta toda a documentação produzida ao longo do processo. As expressões e as opiniões das famílias e instituição foram muito positivas (cf. Apêndice n.º 7, Figuras n.º 58 a 69 e Documento n.º 3).

O projeto “China” foi, sem dúvida, uma experiência fundamental, pois permitiu-me perceber, empiricamente, quais as vantagens de tal abordagem em EPE. De facto, embora tenhamos concedido voz às crianças noutras atividades por nós desenvolvidas, a verdade é que lhes possibilitámos um papel verdadeiramente ativo em detrimento do recurso a esta metodologia.

Não posso deixar de sublinhar o facto de tencionarmos que o “Projeto China” tocasse várias áreas do saber, promovendo uma efetiva articulação de conteúdos, procedendo, portanto, a práticas integradas. Tentámos também envolver as crianças, quer em processos de decisão, como a planificação, bem como na ação e na avaliação, considerando-as portanto agentes ativos e competentes. Ora, esta noção é perceptível na medida em que a planificação foi flexível, pois foi sendo ajustada aos reais interesses e necessidades da crianças e da instituição. Regendo-se pelas suas curiosidades e vontades, o projeto tentou envolver as crianças e estimular o seu pensamento crítico, bem como as suas competências relacionais e comunicacionais. Por outro lado, foi também um objetivo conceder autonomia às crianças.

## **Secção B – 1º. CEB**

## **1. Observação do contexto educativo**

A fase de observação participante decorreu de 14 a 23 de outubro de 2013, totalizando duas semanas (seis dias).

Para que a intervenção educativa se revista de uma prática intencional, na qual nada surge por acaso, são necessárias algumas premissas. De facto, parece perpetuar-se a ideia na “Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo” (ME, 2004) de que o processo educativo se reveste de intencionalidade sempre que se manifestam determinadas fases que se devem suceder e aprofundar: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

A observação surge como uma das etapas fundamentais à reflexão. Esta consiste num método que permite recolher dados sobre a realidade, sendo possível através dela seguir o processo de progressão, com vista a proceder a uma intervenção mais ajustada (Estrela, 1984). Sendo assim, tendo correspondido a primeira fase da prática educativa à observação, durante a mesma pude tirar conclusões, compreender e interpretar a realidade, ou seja preparar-me para as fases seguintes. A questão que se impõe é “O que observar?”. De uma forma geral, tentei estar atenta a cada aluno(a), tendo em vista o seu estado habitual, o que sabe fazer, como reage perante os seus pares, adultos e tarefas. Foi também para nós fundamental observar a professora, constatando quais as suas estratégias, metodologias, etc.. Por outro lado, também atentei à organização do ambiente educativo, ou seja, aos espaços, materiais, tempo, etc.. Foi nesta fase que nos preparámos para a etapa seguinte: a do desenvolvimento de práticas pedagógicas.

## **2. Desenvolvimento das práticas pedagógicas**

Esta segunda fase, que se desenrola em dois períodos, decorreu entre 28 de outubro a 15 de janeiro (10 semanas).

Num período inicial (de 28 de outubro a 13 de novembro, ou seja, 3 semanas), embora planificássemos em conjunto, cada um de nós, estagiários(as), lecionava uma das três unidades curriculares (Português, Estudo do Meio e Matemática), para que no final da semana todos tivessem lecionado os três saberes disciplinares. A partir de 18 de novembro, cada um de nós lecionou num dos três dias da semana.

De acordo com Romanelli (2009), “o planeamento não tem utilidade em si mesmo e só se justifica para orientar a prática docente, pois a aula real é o seu aspeto mais importante” (p. 126). Em conjunto, nós, estagiários(as), planificámos tendo em vista três importantes aspetos: os interesses e necessidades da turma; por outro lado, os objetivos da professora e as suas metodologias; e ainda aqueles que são os objetivos emanados pelo ME. Nesta fase, considerámos importante não criar uma fronteira entre as metodologias da professora e os nossos próprios pressupostos, mas antes lecionar numa lógica de continuidade com aquela que era a prática da professora cooperante. Ainda assim, tentámos simultaneamente imprimir o nosso cunho pessoal em cada aula que lecionámos. De facto, usando de recursos variados, desenvolvemos atividades que promovessem a motivação da turma para o ato de aprender. Assim, as TIC representaram para nós um ótimo apetrecho pedagógico, que concomitantemente, permitiram contornar o facto de muitas vezes os conteúdos curriculares não irem ao encontro dos interesses e necessidades da turma. Além disso, optámos por criar nós próprios(as) materiais como jogos, cartazes, tabelas, etc. e, de certa forma, pudemos concluir que, por serem personalizados, mais facilmente se enquadravam nos nossos objetivos e nos da turma (cf. Apêndice n.º 8, Figuras n.º 70 a 76 e Documento n.º 4).

Deve referir-se que, tanto da parte da orientadora cooperante, como da nossa parte, houve a tentativa de partilhar atempadamente os materiais que iriam servir de base ao processo educativo. Deve sublinhar-se também o apoio e orientação incondicionais prestados pela professora que foi essencial na melhoria da qualidade das nossas práticas.

Foi também durante esta fase que tivemos oportunidade de corrigir as provas de dezembro, um exercício que foi fundamental na nossa aprendizagem.

### **3. Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico**

A implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico coocorreu com a fase anteriormente descrita, mais concretamente no período de 12 de novembro a 15 de janeiro (7 semanas).

O projeto implementado intitula-se “Cegonhas”<sup>5</sup> e brota do facto de a Cegonha-branca ser uma espécie dominante na região. Por estar fortemente ligada à história do meio envolvente, a população nutre pela espécie um grande respeito e sentido de proteção. Este instinto é naturalmente transposto para as crianças que revelam um grande carinho e entusiasmo quando falam da cegonha (cf. Apêndice n.º 9, Documento n.º 5).

Além de as suas atividades se enquadrarem nos conteúdos programáticos, esta foi uma abordagem que aproximou os(as) alunos(as) do centro do processo educativo.

---

<sup>5</sup> Sobre este assunto, cf. experiência-chave “Quando os projetos entram na sala de aula”



## **PARTE II – Experiências-chave**



## 1. O que traz a criança na “mochila”?

Nos últimos anos tem-se operado um conjunto de mudanças ao nível das concepções acerca da família, da infância, bem como dos serviços destinados às crianças mais novas (Coelho, 2007). Todavia, apesar destas reconstruções, estas imagens continuam a constituir-se como um desafio atual e necessário, dado que influenciam os contextos nos quais as crianças estão inseridas (Trevisan, n.d.).

A família constitui-se, na perspetiva da criança, como o contexto de socialização por excelência, pois as primeiras experiências têm lugar no seio familiar. De facto, a família, instituição com a qual a criança contacta em primeiro plano, deixou de ser vista tal como fora outrora. De acordo com as palavras de Marques (2011), “A família, entendida enquanto instituição *incrustada*, é descaracterizada e esta tendência aumenta a par e passo com as crescentes transformações estruturais” (p.42). A autora esclarece inclusivamente a noção defendida por Giddens, afirmando que a palavra *incrustada* se refere “ao tipo de transformação sofrida pelas instituições casamento e família no sentido em que permanecem até hoje com o mesmo nome mas, por dentro, os seus fundamentos alteraram-se” (ibidem). Ou seja, a família não é mais encarada como uma “ilha isolada”, já que, mais do que em qualquer outra época se encontra aberta às influências do mundo exterior. Quando todos os elementos de uma determinada família, se juntam em torno de uma mesa provenientes de vários pontos de uma cidade, ou até do mundo, ou seja, de diferentes realidades, transportam na sua “mochila” um conjunto de experiências que, embora individuais, são muito distintas entre si e que influenciam de alguma maneira os restantes elementos, inclusivamente as próprias crianças (Miguel e Grácio, 1974). Na verdade, a família não é mais do que uma complexa rede de relações interpessoais específicas dos círculos sociais na qual se insere. Assim, cada um(a) é resultado das experiências que vivenciou partilhando-a com os outros membros da família e aprendendo com ela. Neste sentido, a família atualmente caracteriza-se também por ser mais frágil, visto que, se encontra mais permeável às influências exteriores (idem). Significa isto que a idade, o sexo, a personalidade, a história pessoal, a cultura e os objetivos para o futuro são premissas inegáveis que influenciam as vivências pessoais de cada um.

Na realidade, face aos contornos da sociedade atual, cada vez mais as crianças crescem no seio de uma família multicultural. Recuperando as palavras de Finn



(2003), “each of us was born into a «cultural niche» that began to regulate our development even before our birth” (p. 40). De facto, dentro de uma determinada família, existem determinados papéis e comportamentos assumidos por cada um dos elementos que a constituem e que perpetuam as crenças e os valores que, apesar de partilhados, podem ser adquiridos inconscientemente. No fundo, trata-se dos denominados *modelos culturais*. Um modelo cultural constitui um quadro de comportamentos, crenças e princípios que são partilhados pelos membros de um determinado grupo (cultura) e que ajudam a organizar o conhecimento da realidade na qual se inserem, a saber agir em situações distintas e a interpretar acontecimentos (idem). Os modelos culturais são (re)construídos através do tempo e perpetuados sempre que sustentam os valores predominantes da comunidade e são continuamente modificados e revistos. É de referir ainda que estes “are used differentially within families and among the children” (idem: 42).

Para além dos modelos culturais, existe um conjunto de outros fatores que influenciam a educação de uma criança no seio familiar: personalidade da família e da própria criança, atitudes parentais de rejeição ou aceitação, etc. Ora, estes aspetos assumem particular importância quando discutidos no campo da EI. De facto, a EPE é complementar da ação educativa da família (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro). Neste sentido, os(as) cuidadores(as) devem ser dotados(as) de sensibilidade cultural de forma a poder respeitar as diferenças culturais que existem entre as práticas do JI e as práticas familiares. É necessário que os(as) profissionais reflitam sobre os modelos culturais que estão subjacentes à sua intervenção. Desta forma, o(a) educador(a), estabelecendo uma parceria entre família e JI, pode refletir conjuntamente sobre qual a melhor forma de educar as crianças, tendo em conta os modelos culturais próprios do seio familiar, e consequentemente tornar as experiências na EPE mais significativas e íntimas para as crianças, já que essas mesmas experiências se encontram intimamente relacionadas com o seu “nicho desenvolvimental”. Existem inclusivamente autores(as) que defendem uma abordagem mais integrada e abrangente em EI baseada na pluralidade de fatores aí implicados (Haddad, 2002, citado por Coelho, 2007). Estas abordagens têm por base a teoria de Bronfenbrenner (1979, citado por Coelho, 2007) que defende a ideia de que as crianças se desenvolvem graças à influência de contextos sociais que lhe estão mais próximos (microsistemas), como também de cenários mais alargados com os quais contactam e com os quais desenvolvem trocas recíprocas. Por outras palavras, este autor

defende uma visão sistémica que contrasta com um simples ponto de vista isolado e circunstancial dos ambientes imediatos.

Durante esta prática educativa, um de muitos aspetos que me levou a refletir sobre este assunto foi o facto de uma das famílias de uma menina da sala pertencer à religião das Testemunhas de Jeová. Esta particularidade influencia o dia-a-dia desta criança no JI, sobretudo no Natal, época em que não frequenta a instituição. Sobre este aspeto, Finn (2003) defende que o(a) educador(a) deve ser sensível às questões culturais e religiosas, pois, caso não o seja, a criança é a principal visada, estando sujeita a duras consequências, desde a falta de conforto, à insegurança, para além da frustração e da confusão. Assim, toda a equipa educativa, da qual em certa medida fiz parte, deve estar atenta e ser sensível para que a criança não sofra. Na realidade, as palavras de Dewey (1897, citado por Hohmann e Weikart, 2003) são muito esclarecedoras: “A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das atividades que a criança vivencia em casa e continuá-las” (p.99). Só desta forma, é possível que as crianças aprendam a dar valor às vivências familiares pessoais e interpessoais, quando JI e família criam alianças que permitam prolongar estas mesmas vivências familiares no contexto de EPE (idem), pois, na realidade, não são apenas as crianças que se devem adaptar à realidade envolvente, mas também o(a) educador(a)/JI às crianças.

Além disso, uma das crianças da sala é órfã de mãe, o que exige de toda a equipa educativa algum cuidado, sobretudo no que toca a determinadas datas comemorativas como o dia da mulher e o dia da mãe. Segundo Louzette e Gatti (2007), o início do processo de luto é, sobretudo para a criança, habitualmente muito penoso. Ao se encontrar numa etapa de perceção do mundo envolvente, todo o seu universo interno se desmorona, particularmente se a morte corresponder com a fase de procura de modelos para a construção da sua identidade (idem). Normalmente, este processo de luto, implica para a criança uma acomodação à ausência do modelo parental, o que pode condicionar o seu desenvolvimento. Assim, as relações sociais, o modo como vê a vida, pode ter consequências ao nível emocional, revelando uma fragilidade especialmente na resolução de problemas (idem). Pelo que pude observar, a criança em causa revela alguma dificuldade em superar obstáculos.

No que à imagem da criança diz respeito, esta tem sofrido alterações desde o século XIX. De facto, a partir de Dewey, alguns pedagogos deixaram de olhar para a

criança como aquela que não fala, que é frágil, débil e que necessita de cuidados e proteção. A partir de então passou a adotar-se uma visão da criança considerada mais próxima do real, ou seja, com agência, “que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (Oliveira-Formosinho, 2008: 33). De acordo com estas perspetivas, as crianças são vistas como competentes, ativas e capazes de atribuir sentido às suas vivências particulares de vida. A infância assume-se, portanto, como uma construção social, o que significa que, apesar de se basear num facto biológico, o modo como ela é compreendida, torna-a socialmente construída, pois exprime diferenças individuais relacionadas com o género, a classe, a etnia e a história. Por outro lado, ao ser parte integrante da sociedade, esta relaciona-se com outras categorias que a influenciam e que ela própria influencia. Esta noção entra em contradição com a ideia de *criança universal*, isto é, cada criança é diferente de todas as outras, logo não faz sentido falar-se em criança, mas sim em crianças (Coelho, 2007).

Ora, estas visões da infância têm influência e influenciam a organização das modalidades destinadas à infância, bem como as políticas de apoio. Por sua vez, as políticas adotadas refletem as crenças culturais acerca das crianças que a própria sociedade desenvolve (Coelho, 2004). No caso, dos serviços destinados à primeira infância, focar-me-ei naqueles que são os mais pertinentes para a presente reflexão: a creche e, sobretudo, o JI. De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a EPE “é a primeira etapa da educação básica no processo ao longo da vida” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro). Em Portugal, embora não tenha um carácter obrigatório, o JI afigura-se como uma instituição educativa na qual o processo educativo se desenvolve em torno da interação entre todos os intervenientes (Simões, 2009). Caso não tenha frequentado a creche ou outros serviços destinados a crianças dos 0 aos 3 anos de idade, o JI pode constituir-se para a criança como o primeiro contexto educacional fora de casa. Ora, significa portanto que a EPE, embora dotada de um conjunto de especificidades, oferecendo à criança inúmeras oportunidades de aprendizagem, experiência e vivências sociais, deve promover uma transição de casa para o JI o mais harmoniosa possível, de forma a que cada criança não sofra com esta alteração.

É muito recorrente ouvir os(as) educadores(as) afirmarem que a criança assume um papel de protagonista no que diz respeito à própria aprendizagem. Porque

será então que as práticas educativas muitas vezes não se coadunam com estas noções? De facto, por parte dos(as) educadores(as) parece persistir a ideia de que é este(a) o(a) detentor(a) dos conhecimentos que permitirão às crianças crescer e desenvolver-se de uma forma holística. Por outro lado, a ligação entre JI e família passa por vezes, apenas, pelo contacto esporádico pontual, embora os(as) educadores(as) compreendam que a família tem um papel fundamental no JI e que nele há espaço para todos os agentes educativos e para toda a comunidade. Ora, estas questões devem ser refletidas com algum cuidado. Os(as) educadores(as) de infância não se podem esquecer de que a família é a que melhor conhece a criança individual, logo as suas atitudes, a sua forma de pensar, o seu comportamento, etc. são o reflexo de uma convivência com a instituição familiar (Guzman, 2012). Desta forma, o currículo da EPE deve responder às necessidades e interesses específicos das crianças a quem se dirige, por forma a facilitar a adaptação das crianças ao novo contexto, bem como impedir uma negação da autoimagem das crianças (dado que as crianças podem desenvolver uma má imagem de si próprias, quando não são aceites num determinado espaço social) (Hohmann et al., 1979). Para tal, é necessário que o(a) educador(a) adote uma perspetiva de observador participativo, de forma a poder conhecer efetivamente cada uma das crianças.

Assim, a aprendizagem deve ser encarada como um processo de cooperação, de partilha e de descoberta “através de processos de comunicação e de negociação, numa relação intrínseca com a cultura e a sociedade, envolvendo e chamando as famílias e os membros da comunidade à instituição para participar” na sua dinâmica, de forma a “coconstruir um currículo funcional, democrático e radicado em problemas e interesses da vida quotidiana e real das crianças” (Marchão, 2012: 80). Por outro lado, não são apenas as crianças que devem desenvolver um processo de adaptação ao JI, como também os(as) educadores(as) devem promover esforços por conhecer cada criança, tentando minimizar os efeitos negativos de tal transição.

Ao longo desta prática educativa pude observar que a família desempenha, de facto, um papel preponderante, pois ela é chamada a intervir no quotidiano da creche e JI sempre que essa participação se revela como uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças. Por outro lado, marcos temporais importantes, nomeadamente para a família, tais como aniversários da criança, ou o nascimento de um irmão, são valorizados e festejados no JI. Todavia, a presença da família no JI e o seu contributo não deve resumir-se a estas participações pontuais que, embora

constituam um avanço para as práticas mais tradicionais, devem traduzir-se numa efetiva relação entre estes dois agentes educativos. Os JIs devem ser vistos como ambientes ou fóruns, ou seja espaços de encontro entre crianças e adultos como forma de valorizar a diversidade e a complexidade (Coelho, 2004). Assim, educadores(as) de infância devem deixar de falar *sobre* as famílias para passarem a falar *com* as famílias, o que significa que os profissionais devem desenvolver um processo de escuta ativa destes coprotagonistas do projeto educativo. Algo de semelhante acontece em relação às crianças. Os(as) educadores(as) devem promover um processo de escuta quotidiana em contexto de EI na tentativa de encontrar o verdadeiro conhecimento sobre as crianças.

No decorrer deste estágio, foi nossa preocupação constante a tentativa de inclusão das famílias no JI, evitando, no entanto entrar em contradição com as práticas habituais do mesmo espaço. Desta forma, tentámos envolver a família em toda a nossa prática, sobretudo aquando do desenvolvimento do projeto “China”. Assim, o envolvimento da família no já referido projeto refletiu-se no próprio entusiasmo manifestado, no empenhamento das crianças e na sua adesão da participação em determinadas atividades, contrariando todas as expetativas.

Deste modo, torna-se essencial que o(a) educador(a) se predisponha a descobrir o conteúdo de cada uma das “mochilas” por forma a melhor compreender as crianças e as suas ações. Para além disso, apenas é possível “cultivar” nas crianças o sentido de respeito e tolerância pelas desigualdades, se o(a) próprio(a) educador(a) e JI se revelarem também eles compreensivos e “diluidores” de fronteiras sociais, culturais, étnicas, etc.

Termino a presente reflexão com uma citação que vem corroborar todas as questões anteriormente aprofundadas: “Porque a creche e JI não são apenas lugares onde tomam conta das crianças, na ausência dos pais, mas também, e acima de tudo, são uma resposta ao direito das crianças de serem sujeitos de políticas públicas, de disporem de lugares públicos na sociedade onde possam estar representadas e construir a sua cultura e participar de pleno direito na construção cultural da sociedade como um todo” (Cagliari, 2013).

## 2. Creche: um “mal necessário” ou um “bem útil”?

É cada vez mais frequente que crianças entre os 0 e os 3 anos sejam retiradas da cama, ainda meio a dormir, para serem levadas para a creche, onde passam tanto tempo quanto o período laboral dos seus familiares que, em alguns casos, também se veem forçados a fazê-lo (Portugal, 1998). Assim, a creche surge para muitas famílias como uma necessidade. Apesar de serem reconhecidos os benefícios do JI, a ida para a creche parece levantar para muitos(as) autores(as) algumas interrogações, sendo constantemente encarada como “um mal necessário”. Na verdade, importa ir um pouco mais longe nesta mesma questão, averiguando se a creche constitui efetivamente um «“mal necessário” ou um “bem útil”».

Na verdade, torna-se importante para mim a reflexão em torno deste tema, já que a instituição na qual decorreu a prática educativa possuía as valências de creche e JI. Por outro lado, foram recorrentes as vezes em que, em reunião com a educadora cooperante, a mesma justificou certos comportamentos por parte de algumas crianças, com base nas suas experiências de creche ou na ausência delas. De facto, torna-se então pertinente apurar que diferenças são essas e se realmente existem.

Em Portugal, existe um conjunto de ofertas alternativas à creche, tais como: amas, minicreches, creches-família, para além das modalidades não formais, como família, amigos, etc.. Embora se tenha conhecimento destas múltiplas ofertas, de acordo com o relatório da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) (Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), 2008), apesar de se reconhecer o impacto das condições em que ocorre o desenvolvimento na primeira infância, existem, no entanto, algumas lacunas que a educação dos 0 aos 3 anos enfrenta nacionalmente. Esses obstáculos passam por: uma “ausência de dados disponíveis e fidedignos sobre as modalidades formais e informais”, a “inexistência (...) de uma política educativa que considere globalmente a infância” (Coelho, 2007: 9), a falta de formação específica dos profissionais, a falta de qualidade de grande parte dos serviços e a ausência de um sistema coerente e coordenado que permita a sua regulação (idem). De facto, a educação das crianças mais pequenas deixou de ser exclusiva da esfera familiar, porém parece perdurar a ideia, por parte dos órgãos de gestão educativa, de que a educação e cuidados constitui uma resposta social, ao invés de ser uma efetiva agência educativa. Tais questões parecem estar relacionadas com a visão da infância de acordo com uma

perspetiva assistencialista. Pode então perguntar-se por que motivo, a par das já referidas mudanças relativas à imagem das crianças<sup>6</sup>, ao nível organizacional e curricular, tal visão não se manifesta? Ao que parece, esta questão tem preocupado os(as) autores(as) que ainda não obtiveram uma resposta pertinente (Portugal, 1998).

Por outro lado, estas questões arrastam consigo consequências ao nível das práticas, dado que por parte dos(as) educadores(as) parece existir alguma dificuldade no que diz respeito ao processo de intencionalidade educativa e na construção de um discurso educacional (Coelho, 2009). Internacionalmente, chegou-se à conclusão de que os programas para a infância deveriam oferecer as dimensões relativas à educação e aos cuidados sob a forma de serviços integrados (*educare*), pois estas duas componentes, sendo indissociáveis, caracterizam o trabalho da creche (Coelho, 2004).

De acordo com o ME, a creche tem duas grandes finalidades: “apoiar as famílias na tarefa da educação dos filhos, e proporcionar a cada criança oportunidades de desenvolvimento global, promovendo a sua integração na vida em sociedade” (ME, 2000:40). A estas finalidades correspondem três objetivos específicos: “proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado”; “colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e de responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças”; e “colaborar de modo eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, assegurando o seu encaminhamento adequado” (ibidem).

De facto, a entrada das crianças num contexto como a creche, corresponde muitas vezes ao primeiro corte com o cuidador primário. Os investigadores referem-se a esta separação como uma fase crucial para a relação mãe-bebé. Segundo Gabriela Portugal (1998), distinguem-se dois tipos de ligação: *attachement e bonding*. O primeiro conceito está relacionado com a “ligação afetiva de uma pessoa a outra. Esta ligação é durável e persiste mesmo durante as separações. Por vinculação, Bowlby refere-se a todo o comportamento que permite ao bebé estabelecer e manter a proximidade ou contacto com a mãe” (idem: 41). De acordo com a teoria de Bowlby (1992, citado por Portugal, 1998), pode dizer-se que a

---

<sup>6</sup> Cf. Experiência-chave «O que traz a criança na “mochila”?»

ligação mãe-bebé é para o segundo uma necessidade básica, tal como alimentar-se. O termo *bonding* relaciona-se com a ligação da mãe à criança.

Neste sentido, a transição dos cuidados de casa para a creche torna-se num acontecimento importante que exige por parte dos(as) educadores(as) uma atenção especial e um esforço para que a criança se consiga adaptar e sentir-se segura neste novo espaço no qual poderá estabelecer relações com novas pessoas. Constituindo uma referência securizante, a família pode desempenhar um papel fundamental neste processo de transição transmitindo estabilidade emocional à criança. Isto é, se a família confiar nos serviços de apoio à criança, por sua vez as crianças sentir-se-ão mais seguras naquela nova realidade. Porém, se por parte da creche não existir uma sensibilidade para respeitar, ouvir e receber a criança, tais atitudes poderão dificultar a sua integração (Bove, 2013; Cardoso, 2013; Cosmai, 2013). Sobre este assunto, Portugal (1998) defende que “Quando o educador tem formação, conhecimentos e sensibilidade ou capacidade de empatia perante as interações criança-família-creche, muito mais provavelmente isso é transportado com resultados positivos para as suas observações e trabalho com a criança e os pais” (p.192). Quer isto dizer que a aliança criança-família-creche é essencial.

Chegámos então à questão que fez surgir a interrogação que intitula a presente experiência-chave. Vários autores têm tentado descobrir quais os efeitos da creche no desenvolvimento da criança e Gabriela Portugal (idem) traça o percurso desenvolvido pela investigação nesta área. Ao que parece, esta é uma questão de grande controvérsia. Sabe-se que, para avaliar as consequências, é necessário ter em conta os vários fatores que influenciam quer a realidade em creche, quer o contexto familiar. Surge então o primeiro entrave: a impossibilidade de comparar *backgrounds* familiares, dada a heterogeneidade de grupos de controlo ou experimentais. Por outro lado, os instrumentos utilizados na medição de diferenças entre as crianças revelam-se imprecisos. Assim, os resultados que hipoteticamente refletiriam os efeitos da creche apresentam restrições (idem), ainda assim é possível retirar algumas elações de alguns estudos.

De acordo com a já mencionada autora, a creche parece favorecer o desenvolvimento motor e a atividade geral da criança e contribui para o bem-estar físico, diminuindo a probabilidade de virem a ocorrer alguns problemas de saúde, sobretudo em crianças de meios menos desenvolvidos. Em crianças cujas famílias proporcionam estas oportunidades, não eram visíveis os mesmos benefícios por



frequentarem a creche, exceto ao nível da saúde, verificando-se maior probabilidade em contraírem doenças virais (idem). Além disso, quando os programas se revelam de qualidade, existe uma maior probabilidade de desenvolvimento a longo prazo para as crianças. Por outro lado, em creches com elevada qualidade, verifica-se uma menor tendência para existir problemas na relação das crianças com os seus pares (Portugal, 1998).

Em termos sócioafetivos, os investigadores têm centrado a sua atenção sobre a ligação mãe-criança. Coelho (2004) afirma que “Relativamente à vinculação da criança com a mãe, os resultados indicam que a colocação da criança em serviços ou modalidades de educação não parental, por si só, não têm efeitos adversos nem promove a segurança dessa vinculação” (p. 46). No entanto, a creche, devido ao seu carácter, implica uma separação diária entre mãe e filho(a) que, em consonância com um conjunto de fatores, tais como características familiares e do contexto, pode conduzir a uma fratura na ligação entre ambos(as), podendo portanto resultar numa insegurança emocional por parte da criança. No entanto, as perturbações emocionais a que a criança está sujeita dependem de vários fatores (características da própria criança, familiares e do contexto de creche, etc.). Além disso, as relações familiares e os estilos parentais parecem ter um papel fundamental na adaptação das crianças à creche, pois quanto mais seguras forem as relações familiares, maior probabilidade terão as crianças de sentirem um bem-estar emocional. Para além disso, de acordo com Coelho (idem), as características familiares (rendimento, nível de instrução, etc.) parecem influenciar o desenvolvimento das crianças. Nesta adaptação também a relação educador(a)-crianças tem um valor preditivo. Portugal (1998) afirma que “Teoricamente, se a creche fornece cuidados alternativos estáveis e adequadamente responsivos, a criança pode compensar a angústia de separação da mãe desenvolvendo ligações seguras com adultos substitutos” (p. 179), o que significa que a creche pode desempenhar um papel interventivo sobretudo com crianças com relações familiares fragilizadas. Todavia, não é apenas as crianças que têm de se adaptar ao contexto e ao adulto, mas também o inverso e, quanto mais tempo as crianças permanecerem na creche e quanto mais reduzido for o número de crianças, mais segura se tornará esta relação, o que tem consequências ao nível dos cuidados que lhes são prestados e da responsividade do(a) educador(a) (idem). Parece existir também uma relação de proporcionalidade direta entre a qualidade das estruturas da creche e a dos cuidados (Coelho, 2004)

A partir de um estudo mais recente e cuja metodologia tem em linha de conta os diferentes fatores que interferem no desenvolvimento das crianças, pode então concluir-se que “o que emerge na família parece ser mais importante para explicar o desenvolvimento social e emocional precoce da criança, do que o facto de ela ter sido ou não diariamente cuidada por outra pessoa que não a mãe, ou a qualidade, quantidade, estabilidade e tipo de atendimento, ou ainda a idade em que tal ocorreu” (idem: 48).

Em jeito de conclusão e numa tentativa de resposta à pergunta que tem permanecido ao longo da presente reflexão, o já referido estudo indica que, por si só, a creche não representa um “mal necessário” ou um “bem útil”. Contudo, é de igual forma clara tanto a importância da influência da família, como a qualidade do contexto da creche no desenvolvimento da criança a vários níveis (idem). Parece-me também que a estabilidade desta relação depende de cada criança, da própria família e da instituição.

### **3. Ouvir as vozes das crianças**

Quando se fala em avaliar a qualidade em EI, embora se tenha a noção da polissemia que tal termo carrega, bem como dos inúmeros fatores que influenciam esta qualidade (ME, 1998), sabe-se hoje em dia que a avaliação terá de perceber como é que as crianças vivenciam as suas experiências em contexto de JI ou de creche, ou seja, de ouvir o que têm para dizer sobre estes contextos nos quais são (ou deveriam ser) os atores principais. Uma das formas de o fazer é procedendo a uma investigação. Tal como defende Ponte (2002), “a investigação sobre a prática profissional, a par da sua participação no desenvolvimento curricular, constitui um elemento decisivo da identidade profissional dos professores” e dos(as) educadores(as) (p. 2).

Embora a EI conte com mais de 150 anos de história, a verdade é que a investigação na área é um aspeto muito recente (Spodek, 2002).

De facto, durante muito tempo, a investigação em torno da infância parece ter sido contaminada pela “voz” do adulto (como a família, educadores(as) e professores(as)) (Oliveira-Formosinho, 2008). Além disso, essas investigações pecavam também pelos procedimentos metodológicos. Contudo, nos últimos anos, a ideia de que as crianças são competentes, constroem conhecimento, interpretam e participam na realidade envolvente, em suma, têm agência, parece ter-se difundido e emerge por entre a literatura dedicada à infância (idem).

Ora, é através do processo de escuta das crianças (e, portanto, da investigação) que professores(as) e educadores(as) poderão melhorar o processo educativo, concebendo-as efetivamente como coconstrutoras do saber. Contudo, “a investigação dos professores sobre a sua prática, servindo propósitos específicos, não tem que assumir características idênticas à investigação realizada noutros contextos institucionais” (Ponte, 2002: 2).

#### **3.1. Objetivos do estudo**

Devido ao seu caráter menos rigoroso, o presente estudo não constitui uma investigação propriamente dita, mas uma pesquisa. Os objetivos do “Escutar as vozes das crianças” passam por, tal como o próprio título indica, aceder ao que pensam as crianças acerca da sua experiência e vivência diária no JI e na escola de 1.º CEB,

identificando as finalidades atribuídas a essa experiência, os processos, o que valorizam dessas mesmas vivências e qual o papel que atribuem a si próprias, às outras crianças e aos adultos.

De facto, as crianças, desde que ingressam na creche, no JI ou na escola (dependendo da sua primeira experiência numa destas realidades), conseguem compreender quem desempenha papéis de autoridade ou não, de que forma o poder é exercido, que tipo de interações são estabelecidas, o que lhes apraz e o que não lhes apraz.

### **3.2. Metodologia**

A Teoria Fundamentada ou “Grounded Theory” foi o modelo metodológico utilizado, dado que se baseia na descrição e explicação de fenómenos relativos a processos de ensino e aprendizagem (Coutinho, 2011). Além disso, o modelo de Glaser e Strauss “integra (...) um pressuposto central da investigação qualitativa, a saber, a legitimidade e interesse científico de formular teorias “locais”, que deem resposta a problemas e situações específicas” (Coelho, 2004: 229). Construindo-se a partir dos dados recolhidos e analisados constantemente, a teoria é gerada e torna-se emergente. Ora, significa que o investigador não parte com ideias preformadas sobre o objeto de estudo, pelo contrário apercebe-se de uma situação tomando como ponto de partida a perspetiva dos seus “atores”, de forma a que se construa uma visão atualizada de uma teoria existente (Coutinho, 2011; Coelho, 2004).

Os conceitos, as categorias e as hipóteses são os três elementos basilares de uma Teoria Fundamentada. Os conceitos surgem como a base da análise, uma vez que a teoria se desenvolve a partir da concetualização dos dados recolhidos. Por sua vez, no que se refere às categorias, Coelho (2004) afirma que “O agrupamento de conceitos em categorias, envolvendo um nível progressivamente crescente de concetualização, é sobretudo importante por permitir ao investigador reduzir as unidades de análise” (pp. 230 e 231). Por último, a formulação de hipóteses generalizáveis, que se geram a partir da relação entre os dois elementos anteriores, deverá ser constantemente confirmada pelo(a) investigador(a) (idem).

### **3.2.1. Instrumentos**

Numa “Grounded Theory”, a investigação é iniciada com questões não definidas à partida, mas abrangentes.

A entrevista parece ser a principal fonte de informação, no entanto, a observação, a análise de documentos e a congregação de diferentes fontes constituem outras hipóteses para a recolha de dados (idem).

De facto, a entrevista às crianças parece constituir-se um excelente instrumento, sobretudo a entrevista semiestruturada (Oliveira-Formosinho, 2008), ao passo que a observação pode levantar alguns problemas (Walsh et al., 2002). Assim, a entrevista semiestruturada suportada por um guião orientador foi um dos instrumentos utilizados. Tendo consciência dos cuidados necessários a ter no processo de recolha de dados, nomeadamente o modo como a entrevista é conduzida, esta foi realizada como se se tratasse de uma conversa a pares. De acordo com Walsh et al. (2002) “Entrevistar crianças a pares pode dar-lhes a oportunidade de levarem indiretamente os investigadores a descobrir as perguntas certas” (p. 1054). De facto, no decorrer da entrevista houve a preocupação de proceder a uma constante reformulação do guião orientador, bem como a um ajustamento ao nível da linguagem de forma a que os participantes pudessem sentir-se relaxados e à-vontade. É de referir ainda que a entrevista foi gravada e posteriormente transcrita (cf. Apêndice n.º 10, Quadros n.º 7 a 30).

### **3.2.2. Participantes**

A pesquisa teve por base um grupo de crianças do JI (grupo A) e um grupo do 1.º CEB (grupo B), correspondentes às crianças de ambas as instituições nas quais o estágio foi realizado, tendo em conta os objetivos do presente estudo. Relativamente ao grupo A, apesar de o grupo do JI ser constituído por vinte e duas crianças no total, não obtivemos autorização para entrevistar duas crianças. Além disso, para além de uma outra criança, ao mudar de residência, deixar de frequentar o JI, nos dias em que as entrevistas foram realizadas duas outras crianças não frequentaram o JI, o que significa que as entrevistas foram efetuadas a dezassete crianças. O grupo B, por sua vez, é constituído por vinte e cinco crianças. De acrescentar ainda que, de forma a

proteger a identidade das crianças, optou-se por fazer referência a cada uma recorrendo à(s) inicial(is) do seu nome.

### **3.2.3. Procedimentos de recolha e tratamento de dados**

Antes de conduzir os pares de crianças para uma sala mais tranquila do que a sala de atividades ou de aula, houve a preocupação da nossa parte em: perguntar às crianças se se encontravam de acordo em participar na pesquisa, solicitar a sua ajuda no mesmo processo e explicar como e por que motivos necessitávamos do seu auxílio. Já na outra sala, explicámos que iríamos conversar e, simultaneamente, solicitámos autorização para gravar toda a entrevista. Explicámos ainda que todas as intervenções eram importantes e que, sempre que não soubessem responder, poderiam revelá-lo.

Depois de acertadas todas as questões logísticas, dava-se início à entrevista que se caracterizou por estabelecer um clima de honestidade, sendo que tentámos estimular as crianças a esclarecer determinadas questões e a revelar pontos de vista.

Finda esta fase, passou-se à seguinte: transcrição das entrevistas, análise dos dados e categorização.

### **3.3. Apresentação dos resultados**

Os dados recolhidos parecem indicar que, no que se refere ao grupo A, o JI tem várias funções correspondentes às categorias: “aprender”, “brincar” e “fazer trabalhos”. As crianças atribuem a este contexto uma perspetiva educativa, especialmente como promotora da aquisição da leitura e da escrita, bem como salientam a sua importância na aprendizagem de regras sociais (“Para aprenderem a portar-se bem”, E.; “Para nós aprendermos e depois ensinarmos aos filhos”, D.J.). Inclusivamente, algumas crianças indicam que o JI se assume como o lugar por excelência da aprendizagem, surgindo como insubstituível (“Porque se não tivermos escola não aprendemos” J.). Ao lado destas perspetivas surge uma outra relacionada com a impossibilidade de as famílias ficarem em casa com as crianças, dado que têm os seus empregos (“Porque os pais e as mães vão trabalhar e assim não ganham dinheiro.” L.). Todas estas funções estão no fundo associadas às atividades diárias do mesmo contexto.

A variedade de atividades reflete-se também nas experiências valorizadas pelas crianças (“Gosto de aprender” A.; “De brincar...e dormir...e comer” C.; “Pintar e fazer desenhos” R.). No entanto, ressalta em larga escala a perspetiva lúdica, sendo que a grande maioria refere que gosta de brincar. Parece existir também uma identificação de género manifestada pelo facto de algumas crianças gostarem de brincar com outras do mesmo sexo (“Gosto de brincar com o D. J.” T.).

As crianças mostram heterogeneidade também no que se refere a reconhecer o que menos gostam de fazer no II, identificando atividades muito específicas. Assim, cada criança apresenta uma opinião diferente das restantes. Algumas tiveram dificuldades em manifestar o que menos gostam (“Não sei, eu gosto de tudo” A.). Três crianças revelam não gostar de brincar na rua, sobretudo quando chove ou faz frio (“Não gosto de brincar na rua quando está frio e a chover” D.J.). Por outro lado, uma das crianças revela desagrado em se sentar “na manta de braços e pernas cruzados” (P.), uma prática quotidiana no II em causa. Por fim, uma outra criança mostra não gostar de trabalhar (G.), expressão usada para se referir à execução de trabalhos de expressão plástica.

No que diz respeito a identificar a fonte de autoridade, as crianças são unânimes e reconhecem os adultos enquanto decisores do que se passa na sala de atividades. Esta é aliás uma conceção comum ao grupo B (“Os professores e as pessoas mais velhas” M.).

Quanto ao grupo B, os(as) alunos(as) associam à escola a imagem de lugar pedagógico por excelência (“Porque sem a escola não podíamos escrever, ler, e porque agora não sabíamos nada” A.R.). Inclusivamente, a aprendizagem surge sobretudo associada a saberes curriculares específicos (“Para aprender a fazer coisas, matemática, estudo do meio, português e algumas experiências” L.C.). Além disso, algumas crianças valorizam o carácter lúdico das aprendizagens (“Gosto de aprender coisas novas, gosto de fazer atividades giras” G.). Por outro lado, os(as) alunos(as) parecem não descartar a componente de formação social inerente à escola (“Para nós aprendermos a respeitar as pessoas, para sermos educados e para não batermos nos nossos amigos” L.C.). O sistema pelo qual é regido o comportamento na sala de aula parece condicionar a perspetiva das crianças quanto à escola e ao que nela valorizam (“gosto quando me porto bem na sala e levo verde” M.). Uma das crianças encara a escola como fundamental para o seu futuro (“Para aprender (...) o nosso futuro...” S.).

De facto, parece geral a inexistência da perspetiva da escola como um lugar onde também se brinca, à exceção de uma criança que o menciona (“Para aprender, para brincarmos” A.R.). As ações “brincar” e “trabalhar” apresentam-se para as crianças do grupo B desagregadas uma vez que cada uma possui um lugar próprio: exterior versus sala de aula (“Nos intervalos brincamos e na sala de aula é para aprender” A.I.). Na identificação do que mais e menos gostam, os(as) alunos(as) valorizam as brincadeiras com os seus pares em oposição aos conflitos que daí podem advir (“Gosto (...) me divertir com os meus colegas” D.; “Não gosto quando os meninos batem uns aos outros” L.). Por outro lado, as crianças parecem querer associar todas as atividades que consideram prazerosas aos(às) professores(as) (“Gosto (...) de me divertir com os meus colegas e professores” D.). Os trabalhos de casa fazem também parte do leque de atividades que menos gostam de fazer (“Não gosto de (...) levar trabalhos de casa difíceis” T.).

Por fim, torna-se até curioso verificar que as crianças de ambos os grupos veem na escola o lugar no qual os projetos podem ter lugar, valorizando as aprendizagens a esse nível (“Aprendemos (...) [a] fazer Kung fu, dança chinesa” N.; “Para (...) fazer trabalhos de grupo sobre o projeto da cegonha branca” A.S.J.).

### **3.4. Conclusão**

Tenho a noção de que qualquer que seja o estudo qualitativo, este é dominado por uma forte componente subjetiva. Além disso, embora não se constitua uma investigação na verdadeira aceção da palavra, a verdade é que foi a primeira vez que realizei um estudo desta natureza. Logo, tenho consciência de que os dados não apresentam a riqueza que se pretendia, porém houve esforços nesse sentido. Por outro lado, penso que é nítida uma evolução na forma como os dados de ambos os grupos foram recolhidos, relacionada com o desenvolvimento que nós próprios e, eu em particular, sofri.

Ao longo da presente pesquisa, foi interessante reparar no facto de, não obstante o contexto, as duas realidades (JI e escola) partilharem algumas conceções. Entre elas, o aprender e o brincar surgem como duas grandes finalidades da experiência de EPE/escola. Contudo, percebe-se em ambos os contextos uma formalização gradual que aumenta, na perspetiva das crianças, com a entrada no 1.º CEB. Ou seja, o brincar parece diluir-se pela exigência que as crianças sentem no 1.º



CEB. Por outro lado, as crianças parecem encarar o/a JI/ escola como centro das aprendizagens curriculares e sociais, não reconhecendo esta função à própria família.

Apesar disso, tanto no JI, como no 1.º CEB, as crianças distinguem momentos para brincar e momentos para “trabalhar”, sendo que se constata através do seu discurso que os mesmos não se articulam. Neste aspeto, as crianças revelam gostar de frequentar o/a JI/escola, embora demonstrem maior entusiasmo com atividades de teor menos tradicional. Sendo assim, nota-se uma valorização por parte das crianças em atividades que conciliem o pedagógico e o lúdico. Daí que seja uma constante a referência a atividades que o promovam tais como as propiciadas pelos projetos “China” e “Cegonhas” que foram referidos inúmeras vezes ao longo das entrevistas.

Quando se trata de atribuir o papel de “gestor” do que se passa no JI/1.º CEB, as crianças de ambos os contextos são unânimes em atribuí-lo aos adultos. Desta forma, depreende-se que as crianças se sentem um pouco excluídas deste processo e, talvez por isso, sobretudo no JI, não reconheçam de forma clara quais os objetivos inerentes à sua frequência. Para alguns, esta representa apenas uma alternativa ao facto de os(as) pais(mães) terem de trabalhar. Para outros, a literacia está na base desses objetivos. No que às crianças do JI diz respeito, neste aspeto, o discurso parece algo influenciado pela perspetiva dos adultos.

O cariz reflexivo deste género de investigações ganha real significado quando surgem no discurso das crianças aspetos que devem servir de base à reflexão do(a) educador(a) e/ou professor(a). No caso das crianças do JI, aquando da enumeração do que menos gostam, surgiram algumas atividades do quotidiano entre elas o estar sentado na manta<sup>7</sup>.

Neste sentido, posso concluir com uma frase que resume a principal relação que retiro desta pesquisa: “As crianças não devem ser consideradas nem sujeitos, nem objetos, mas participantes” (Oliveira-Formosinho, 1998).

---

<sup>7</sup> Esta atividade tão frequente não passa de um exercício de reunião em grande grupo. Na perspetiva das crianças, parece que se escuta mais do que se fala.

#### **4. A língua materna: perspetiva sobre o desenvolvimento linguístico durante a infância**

O crescimento de uma criança é um processo complexo. De facto, mesmo antes do seu nascimento, as crianças iniciam todo um processo de desenvolvimento que atravessa várias áreas cognitivas, nomeadamente a da linguagem. Sendo assim, uma qualquer criança não acorda de manhã conhecendo todas as conceções subjacentes à linguagem (Fromkin e Rodman, 1993).

Examinada por diversos estudiosos, a linguagem consiste na faculdade inata que os seres humanos possuem para adquirir e empregar a língua da comunidade social (língua materna) na qual estão inseridas. Este é um aspeto, de tal forma relevante, que é intrinsecamente humano. Desta forma, ocorrendo de forma natural e espontânea, existe apenas uma condição para que as crianças adquiram a linguagem no período da infância: estarem expostas e conviverem com os(as) falantes dessa mesma língua (Aguiar e Silva, 1993; Sim-Sim et al., 2008; Faria, 1996). Na verdade, o sistema linguístico da comunidade é (re)construído por cada um(a) dos(as) falantes que, através da interação com os outros, se apropriaram da língua materna, natural e intuitivamente. O(A) aprendiz de falante recorre à língua para comunicar e concomitantemente apreender a realidade envolvente (Sim-Sim et al., 2008).

Neste sentido, a voz constitui um dos instrumentos mais poderosos que as crianças têm para transmitir mensagens (objetivo primordial da comunicação), desde o nascimento, sendo o choro uma das suas primeiras manifestações sonoras. O processo gradual de aquisição linguística necessita de vários anos. Neste processo holístico e articulado, podem distinguir-se grandes períodos ou etapas que, embora interrelacionados, contêm particularidades (tais como o desenvolvimento fonológico, semântico, sintático, etc.) (idem).

Assim, a qualidade do desenvolvimento linguístico é fortemente influenciada pela qualidade do contexto, pois “Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional” (idem: p. 12). Ora, as oportunidades para conversar são essenciais para as crianças e exigem por parte dos adultos(as) tempo, espaço e responsividade. De facto, ao desempenharem um papel

de andaime<sup>8</sup>, os adultos devem estabelecer interações constantes com as crianças com vista ao seu desenvolvimento comunicativo e ao conhecimento relativo à língua materna, processo este que se regulariza no final da adolescência (idem).

Os(as) educadores(as) devem portanto estar atentos(as) e promover vivências variadas, desafiantes e significativas que favoreçam a motivação das crianças para partilhar ideias, experiências, sentimentos, etc.

Apesar disso, durante alguns anos, ignorou-se o papel ativo desempenhado pelas crianças na aprendizagem das estruturas linguísticas (Sim-Sim, 2006). A investigação tem, todavia, comprovado que as crianças manifestam precocemente curiosidades no domínio da língua (idem). A partir da década de oitenta com o trabalho de alguns socioconstrutivistas, começa a despontar uma perspetiva denominada de “literacia emergente”. Esta, ao ter em conta a precocidade do envolvimento das crianças no processo de descoberta das características da linguagem oral e escrita, considera também a leitura e a escrita como interrelacionadas. Por outras palavras, as crianças começam a adquirir conhecimentos sobre a linguagem quando se envolvem em situações de exploração, mesmo que não se encontrem ainda em situações de ensino formal.

Na verdade, as crianças estão rodeadas de mensagens *áudio-scripto-visuais* que facilmente se encontram em casa, nos supermercados, na rua, etc. No II e também em casa, o contacto com estas múltiplas linguagens acontece, por exemplo, através do ato de contar histórias. Tal como refere Riscado (2011), “O bom livro para crianças constitui excelente roteiro de viagens através de mundos fascinantes” (p. 13), ainda que estas jornadas sejam realizadas através da voz do outro. Na verdade, “Os livros de imagens, com ilustrações simples, de cores vivas, permitem, num primeiro momento, que a criança mais pequena contacte com objetos, personagens e situações do seu quotidiano” (ibidem). Além disso, as crianças têm o direito irrecusável de ler antes de o saber fazer e, por sua vez, os(as) adultos(as) têm o dever inegável de lhes facilitar esta atividade, pois, quando a leitura é realizada regularmente, as crianças compreendem que a escrita desempenha funções diferenciadas.

Ao contrário de falar, a aprendizagem da leitura implica, na maioria das vezes, a mediação com um(a) professor(a)/educador(a) fluente, pois, à medida que as

---

<sup>8</sup> Noção introduzida por Wood, Bruner e Ross em 1976 (Vasconcelos, nd.) para se referir ao papel do adulto como aquele que suporta, apoia e orienta as crianças.

crianças se vão tornando gradualmente mais competentes, cabe ao(à) educador(a)/professor(a) guiar essa aprendizagem, facultando-lhes os métodos e técnicas necessários. Na verdade, para ler é necessária a ativação de um conjunto de processos perceptivos que permitam transformar a mensagem gráfica numa outra mensagem com significado e por vezes verbal. A leitura é, aliás, simultaneamente um atividade cognitiva, social e afetiva. Numa língua de escrita alfabética, como é o caso do português, a função do(a) leitor(a) é a de transformar os grafemas em padrões fonológicos que correspondem a palavras que, por sua vez, devem possuir significado nessa língua. A este ato de identificação chama-se “decifração”. Este é um processo que exige um recurso a estratégias diferentes de acordo com o conhecimento da palavra. Sendo assim, se o(a) leitor(a) conhecer as palavras, utiliza estratégias de acesso direto e automático ao léxico, porém quando o(a) leitor(a) não reconhece as palavras, usa estratégias sublexicais, normalmente baseados na correspondência grafem/som. Significa portanto que o(a) leitor(a) terá maior facilidade em ler, quanto maior e mais diverso for o seu conhecimento lexical (Sim-Sim, 2009). Dado que é um processo contínuo, a aprendizagem da leitura tem início antes do ensino da decifração e continua para além da aprendizagem da mesma, decorrendo a vida toda. Nesse sentido, a EPE assume-se crucial neste processo, pois há um forte valor preditivo na aprendizagem formal da leitura, caso as crianças sejam sensibilizadas para o fazer (Sim-Sim, 2006; Sim-Sim, 2009). Por outro lado, a escola possibilita aprendizagem formal da leitura e a sua prática.

Se a leitura possibilita a descoberta da realidade envolvente, então a escrita é a prova de que se pode agir sobre ela, modelar situações, expressar emoções e reconstruir histórias. Tal como a leitura, também a escrita exige tempo e um percurso que promova a aquisição de bases sólidas, caso contrário, o(a) aluno(a) pode nunca ver resolvidos problemas de escrita manifestados precocemente. À semelhança da leitura, os primeiros contactos com a escrita devem ocorrer também no JI, através do conhecimento das letras, por exemplo. Porém a aprendizagem do escrito ocorre formalmente no 1.º CEB. Ora, não significa isto, todavia que o objetivo da EPE seja o de escolarizar, pelo contrário, trata-se de promover oportunidades de exploração do escrito. Não se pretende também que todas as crianças atinjam a mesma etapa ao mesmo tempo, mas antes tenciona-se proporcionar momentos que respondam aos interesses e necessidades das crianças relativamente ao conhecimento da língua materna, para que a aprendizagem se torne significativa. Ou seja, “Não queremos que

as crianças aprendam a ler, queremos sim que as crianças tenham vontade de aprender a ler quando chegar a altura” (Faria, 2010: 20). Desta forma, ao ingressar na escolaridade obrigatória, as crianças nutrirão mais provavelmente uma maior vontade de aprender a ler, o que lhes facilitará o difícil processo da aprendizagem da leitura e da escrita (Barbeiro e Pereira, 2007; Faria, 2010). A aprendizagem da escrita também não constitui uma tarefa fácil, pelo que, muitas vezes, os(as) jovens, ao terminar a escolaridade obrigatória, apresentam ainda algumas lacunas. Parte desta dificuldade prende-se com as tipologias textuais, i.e., cada texto possui características próprias, tendo sido elaborado de acordo com objetivos específicos que as crianças precisam de conhecer. Uma das chaves de acesso a esse conhecimento reside na leitura (Carvalho, 2002). Ora, entramos num ciclo vicioso que é necessário atenuar.

Um dos requisitos necessários à aprendizagem da leitura e da escrita é a consciência linguística. Esta noção está relacionada com o desenvolvimento da compreensão das estruturas da língua, quer no domínio fonológico (consciência fonológica), quer no domínio sintático (consciência sintática), quer no domínio semântico (consciência semântica), etc. No final da EPE, as crianças começam normalmente a desenvolver capacidades para refletir acerca das características formais linguísticas que, já no primeiro ciclo, evoluem para um conhecimento mais explícito ao nível metalinguístico. De acordo com Sim-Sim et al. (2008), “A consciência linguística, com maior incidência na consciência fonológica, tem sido associada ao sucesso na aprendizagem da leitura (...) [além disso] estas competências também poderão ser estimuladas em situações de exploração de suportes escritos e no decurso das tentativas infantis de escrita” (p.66).

Atualmente, a leitura e a escrita surgem para educadores(as)/professores(as) e para as crianças como um desafio. Por um lado, as crianças revelam baixos níveis de desempenho nestes dois âmbitos. Por outro lado, os(as) professores(as) debatem-se com questões de como proceder para tornar a leitura e a escrita mais atrativas. Sim-Sim (2006) afirma que não se sabe muito sobre o que se sucede nas salas de aula e “Compreender o que se passa pode ajudar a melhorar essas mesmas práticas” (p.139). Pereira (2008) defende que, relativamente à escrita, durante largos anos, esta correspondia a um ritual através do qual o(a) professor(a) se limitava a avaliar o produto final. Na verdade, trata-se de uma valorização do pensamento convergente, já que os(as) “melhores” alunos(as) eram aqueles(as) que cumpriam à risca as regras. Ora, “uma verdadeira aprendizagem da [leitura e da] escrita necessita, hoje, de ser

assistida por um(a) professor(a) que cumpra a função de mediador(a), entendendo-se esta mediação como um dispositivo ao mesmo tempo pedagógico e didático” (idem: 93).

Uma criança ao chegar ao primeiro ano de escolaridade é capaz de entender e produzir enunciados verbais na língua materna. No caso da língua de escolarização coincidir com a língua materna, importa questionar qual o motivo que está na base do ensino de uma língua que os(as) alunos(as) já falam.

Esta é na verdade uma questão sobre a qual se têm interrogado especialistas e responsáveis por políticas educativas nos mais diversos países (Duarte, 2008). Na realidade, os Programas de Português do Ensino Básico (Reis, 2009) chamam a atenção para a formação escolar essencial que aprendizagem do português permite.

De facto, “a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afetivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam” (idem: 12). Além disso, a aprendizagem da língua materna relaciona-se também com a constante reformulação da consciência cultural que passa pelo reconhecimento e experimentação de uma identidade coletiva, muitas vezes imortalizada pela literatura (idem). As palavras de Aguiar e Silva (1993) são muito elucidativas: “Conhecer a língua, conhecer a língua dos poetas, é conhecer o homem. E esse conhecimento é o objetivo primordial de toda a educação” (p.5). Além disso, apesar de possuírem já um conhecimento implícito da língua, as crianças necessitam que esse mesmo conhecimento evolua para um conhecimento explícito essencial para o desenvolvimento de saberes ao longo do percurso escolar e de toda a sua vida (idem). Sendo assim, ao permitir também o contacto com todo um manancial literário, “O ensino da língua é um modo mágico de trazer à consciência o uso da palavra” (Mateus, 2004: n.p.).

Por outro lado, constituindo-se a língua materna como língua de escolarização, a sua aprendizagem assume-se de extrema importância, já que, atravessando os seus limites disciplinares, é a base para o sucesso das restantes unidades curriculares (Reis, 2009). Todavia, apesar de reconhecida esta transversalidade, este princípio não é escrupulosamente tido em conta. Tal como observado na prática educativa no 1.º CEB, na unidade curricular de Matemática, por exemplo, não eram exigidas respostas completas, requisito esse necessário quando se tratava de Português. Esta

divergência torna-se contraproducente e confusa para as crianças. Por outro lado, este é mais um dos aspetos que contribuem para o espartilhamento dos saberes disciplinares.

De tudo o que foi referido anteriormente, uma das principais conclusões a retirar é o papel fundamental que o adulto desempenha no acompanhamento das crianças. De facto, é imperativa uma atitude atenta, responsiva, capaz de favorecer o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças. Assim, ambientes linguísticos estimulantes e interações verbais constituem duas vias que podem ajudar neste processo. É necessário ter em conta, inclusivamente, que na sala do JI convivem crianças provenientes de meios familiares, social e culturalmente, muito diversos. Assim, para muitas crianças, é nesse espaço coletivo que têm oportunidade de desenvolver capacidades e ultrapassar dificuldades linguísticas, sem com isto querer “dizer que uma boa ou mesmo excelente pré-escola seja capaz de compensar todo o tipo de défices” (Lopes, 2006:10).

Além disso, compete ao adulto, seja ele educador(a), professor(a) ou familiar, apetrechar-se de ferramentas criteriosamente selecionadas que permitam desenvolver competências de literacia, nomeadamente através da triagem de livros infantis. Note-se, contudo, que quando se fala de literacia, alude-se a uma competência plurifacetada, que se relaciona com a capacidade de ler, escrever e de refletir com o objetivo de solucionar problemas do quotidiano (Cabral, 2004).

Por outro lado, urge alterar as práticas do ensino da leitura e da escrita, com vista a abandonar uma conceção da aprendizagem numa perspetiva mecânica. Colomer (2001, citado por Pereira, 2008) defende que a “condição fundamental para um bom ensino da leitura é a de conceder-lhe o sentido da prática cultural e social que possui” (p.28). Sendo assim, a necessidade de um bom domínio da consciência linguística, sobretudo ao nível fonológico, constitui uma outra carência antes e durante o ensino da decifração (Sim-Sim, 2006).

Não posso deixar de terminar a presente experiência-chave sem justificar o motivo da escolha de tal tema. Em parte, a reflexão em torno da sensibilização e do ensino da língua materna surgiram aquando das práticas educativas, já que estes representaram um dos grandes desafios do mesmo. Por outro lado, não poderia ignorar tal assunto, na medida em que o ensino da língua materna está na base da minha formação académica no ensino superior.

## **5. Sem tempo para se ser criança**

Ao analisar-se o período de tempo que os(as) alunos(as) dedicam ao trabalho escolar, facilmente se percebe que estas ocupam mais de oito horas do seu dia em tarefas escolares (o que significa que passam mais horas a trabalhar do que um adulto) (Araújo, 2009).

De facto, as mudanças sociais ocorridas nos últimos anos, com especial incidência no crescente emprego feminino e o aumento da idade para a reforma, têm impedido que cada vez mais as crianças possam passar tanto tempo quanto outrora com os(as) pais(mães) e com os(as) avós(as). Neste sentido, consciente destas transformações, o ME decretou um programa de Escola a Tempo Inteiro (ETI) em 2005/2006.

A ETI corresponde a um conjunto de medidas que, caracterizando-se pela abrangência, integra duas vertentes: uma curricular letiva e outra curricular pós letiva. A primeira relaciona-se com o Currículo Nacional do 1.º CEB, constituído pelos saberes curriculares basilares (Português, Matemática e Estudo do Meio). A segunda é de frequência facultativa (à exceção do Inglês) e compreende atividades ligadas ao domínio científico, artístico, desportivo, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação (TIC), entre outros, designadas por Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). O ME justifica o programa com base na “importância do desenvolvimento de atividades (...) de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico para o desenvolvimento das crianças e consequentemente para o sucesso escolar futuro” e ainda na “urgência de adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias e [n]a necessidade de garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição de competências básicas” (Despacho n.º 12 591/2006). Uma das consequências da ETI foi, assim, o alargamento do horário escolar dos(as) alunos(as) que passaram a frequentar a escola das nove da manhã às dezassete e trinta, em oposição à ocupação do tempo essencialmente apenas no período da manhã ou da tarde.

As AEC são geralmente da responsabilidade das autarquias locais, obedecendo às características do contexto escolar. O equivalente às AEC no contexto internacional adquire relevância educacional, já que se encontra inserido no horário normal das crianças e é valorizado, tal como os demais saberes curriculares. Há que



ter, porém, a noção de que a nível nacional, sobretudo para crianças oriundas de meios mais desfavorecidos, as AEC são a única forma que têm de contactar com a educação artística (idem). Contudo, “não há diferença substancial entre estas aulas [AEC] e as outras” (Araújo, 2009: 124).

De facto, a maioria das AEC não cumprem a dimensão lúdica que deveriam assumir e não atentam aos interesses e necessidades singulares das crianças. Por outro lado, através das palavras do ME (Despacho n.º 12 591/2006), perpassa a ideia de que é fundamental, não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também, associado a este, uma dimensão lúdica. Isto significa, que o currículo promove um espartilhamento do conhecimento, ao invés de contemplar uma formação holística (Estríbio, 2010). O próprio ME reconhece algumas desvantagens no facto das AEC decorrerem em sala de aula e de os(as) professores(as) recorrerem a métodos de ensino que em muito se assemelham ao currículo nuclear (idem). Na verdade, existem diferenças entre as orientações ministeriais e as práticas efetivas das AEC. Sendo assim, se as AEC constituírem uma mera continuação do período letivo, então os seus objetivos ficam comprometidos (Araújo, 2009). Ora, estas deveriam pautar-se por momentos de ludicidade e descontração, ao invés de serem mais um depósito de crianças ausente de intencionalidade (Santos et al., 2011).

Por outro lado, as expectativas e os desejos das crianças têm sido ignorados, já que a implementação da ETI parece ter-se esquecido do que as crianças têm para dizer sobre esta. Na realidade, numa escola democrática, “os diversos processos devem ser participados e negociados entre todos os elementos intervenientes da comunidade educativa” (Estríbio, 2010: 16). Existem mesmo autores(as) que têm associado os problemas comportamentais à natureza das AEC (idem). A escola está a tornar-se de tal forma transbordante que, ao monopolizar os serviços educativos, anula a noção de uma escola democrática (Pires, 2012; Jezine e Junior, 2011). Sob o fundamento de enriquecer as aprendizagens dos(as) alunos(as) e de responder às necessidades da família, atualmente, as crianças experienciam um currículo desprovido de tempo e lugar para serem ouvidas (Pestana e Pacheco, 2013).

De facto, é inegável o papel que a escola desempenha na formação dos(as) alunos(as). Todavia, a escola e os adultos estão a tornar-se sufocantes, uma vez que estão a ser ocupados períodos de tempo que anteriormente eram livres (Silva, 2012; Estríbio, 2010). A Lei de Bases do Sistema Educativo determina que o tempo livre se

deve destinar a atividades formativas organizadas pelos adultos, daí a propagação de salas de estudo, AEC, centros de explicações etc. (Araújo, 2009).

Importa, desta forma, perceber o significado efetivo de tempo livre. Entende-se por tempo livre os períodos de tempo em que, caracterizados pela liberdade, assentam em “dois pressupostos: a capacidade de decisão do indivíduo e a de ser capaz de fazer algo” (Pereira e Neto, 1999: p.91). Neste sentido, o tempo livre corresponderá ao tempo em que se decide o que fazer ou o que não se tenciona fazer, em oposição àquilo que os outros impõem ou querem que se faça (Araújo, 2009). Assim, o tempo livre das crianças tem sido coagido, na medida em que a seleção das atividades das crianças é orientada pelos adultos e em função daquilo que consideram ser importante. Contudo, “Se a criança não escolhe a sua brincadeira, já não é ela que brinca” (idem:118) e facilmente verificamos que as AEC são frequentemente organizadas para as crianças e não com elas.

Na verdade, as atividades que ocorrem na escola e fora dela representam a maior fatia do bolo que é a ocupação do seu dia. De facto, é colossal a quantidade de tempo que as crianças ocupam com atividades estruturadas e propostas pelos adultos no seu suposto tempo livre, mesmo após as aulas. Facilmente, as crianças frequentam centros destinados à ocupação de tempos livres, explicações, atividades desportivas (tais como futebol, ballet, etc.), ou seja, espaços nos quais as atividades são estruturadas e onde as crianças fazem o que lhes é proposto. Tal como defende Araújo (2009), “Seria desejável que os espaços que as crianças frequentam nos seus tempos livres, pudessem ser espaços onde elas se entretivessem a si próprias, descobrindo umas com as outras (...), e menos uma «escola» onde as crianças têm supostamente de aprender competências formais” (p.116). A verdade é que só as atividades lúdicas propostas às crianças para ocupação do seu tempo livre que têm em conta as suas necessidades e interesses são vantajosas, na medida em que as envolvem na organização e na decisão das mesmas atividades. Estas tinham muitas vezes lugar nas Atividades de Tempos Livres (mais conhecido por ATL), nos quais prevalecia o ato de brincar.

Estes centros constituem “todas as instituições com suporte jurídico em entidades públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos que se destinam a proporcionar atividades de lazer a crianças a partir dos seis anos e aos jovens até aos trinta anos, de ambos os sexos, nos períodos disponíveis das responsabilidades escolares e de trabalho” (Sequeira e Pereira, 2004). Na verdade, estes espaços, apesar

do apoio socioeducativo que prestam, procuram uma legitimidade que não lhes foi reconhecida ainda, constituindo até uma espécie de parente pobre da educação (Araújo, 2009). Os ATL permitem também que as crianças descubram o mundo que as rodeia, dado que lhes fornecem ferramentas necessárias para tal (idem). Todavia, a autonomia e a identidade próprias que lhes permitam ser reconhecidos (Jezine e Júnior, 2011) parecem estar cada vez mais distantes, sobretudo após a implementação da ETI.

Ainda assim, apesar do alargamento do horário escolar das crianças, estas continuam a frequentar, para além dos ATL, outras atividades extracurriculares, permanecendo portanto a tendência para sobrecarregar o tempo livre das crianças com outras atividades. A esta falta de tempo acresce também muitas vezes uma ausência de qualidade de espaços. De facto, há a tendência por parte dos adultos em acreditar que as crianças estão mais seguras se estas estiverem envolvidas em atividades e se houver uma vigilância, de forma a impedir comportamentos indesejados (Araújo, 2009). Na realidade, estes adultos veem as crianças como seres indefesos e acrícos. Porém, os estudos têm mostrado que a criança não pode ser mais vista desta forma, reclamando a sua opinião na tomada de decisões (Oliveira-Formosinho, 2008).

Na realidade, na base de tudo isto, está em causa uma noção errada sobre a aparente inatividade, pois os tempos livres não são um mero capricho, mas sim uma necessidade que favorece o desenvolvimento holístico das crianças (Araújo, 2009; Santos et al., 2011). De facto, as crianças passaram do ar livre para espaços fechados e as atividades deixaram de ser livres e organizadas por ou com elas para atividades nas quais passam muito tempo sentadas.

Por outro lado, está também em causa a desvalorização do ato de brincar. Segundo Araújo (2009), o crescimento do número de atividades extracurriculares tem conduzido a uma desvalorização do jogo e do brincar, dissipando-se concomitantemente a essência da cultura infantil. Embora a sociedade em geral perceçione a infância como o tempo privilegiado do brincar, a verdade é que, antagonicamente, as crianças são frequentemente censuradas por o serem, ou seja, por tentarem brincar quando levam a cabo tarefas quotidianas (idem). Ora, quando se trata da execução de atividades escolares, os adultos tendem a repreender as crianças, não compreendendo que, por um lado, estas estão a tentar retirar prazer daquelas tarefas e que, por outro, brincar faz parte da sua natureza (Silva, 2012). Contudo, na

perspetiva dos adultos, as atividades escolares possuem uma validade e uma aceitação superiores ao brincar. Porém, para uma criança é tão importante brincar, como um outro qualquer trabalho escolar (Araújo, 2009), de tal forma que não distinguem por exemplo cada uma das AEC, a não ser porque os próprios adultos o fazem.

Tal como defendem Jezine e Junior (2011) “é necessário ter consciência do que é ser criança” e da importância do brincar. Este não pode ser associado apenas à idade pré-escolar, culminando com o ingresso no 1.º ciclo, dado que “as crianças não brincam para aprender, mas aprendem porque brincam” (Araújo, 2009).

Assim, nunca é demais reiterar a ideia de que a ETI e os adultos têm tentado diluir o tempo que as crianças desde sempre dedicaram a esta função tão importante que é a de brincar.

Mais uma das medidas promulgadas por este programa educativo sob a qual importa refletir trata-se ainda da inclusão do chamado “apoio ao estudo” enquanto AEC. O objetivo desta é o de que as crianças façam os TPC no horário que lhe corresponde, de forma a ajudar sobretudo os(as) alunos(as) com mais dificuldades. O problema é que esta acaba por se tornar em mais uma aula e, conseqüentemente, as crianças têm de fazer os TPC em casa ou noutras instituições sociais (idem). Assim, estamos perante mais um caso no qual se verifica o aumento de horas de trabalho das crianças. Além disso, os próprios TPC não são, na sua maioria, mais do que exercícios rotineiros, excessivos e repetitivos, perdendo o seu valor intelectual. De facto, apesar de a escola ter sido alvo de uma reforma a vários níveis, a verdade é que, no caso dos TPC, não se verificou ainda a tão desejada e urgente renovação, o que acaba por se constituir até um desrespeito para a criança (idem). Meirieu (1998), afirma a este propósito que os TPC são uma estratégia que a escola usa para funcionar para além de si mesma. Não se pretende, contudo, com isto negar o valor que os TPC podem adquirir para a aprendizagem. No entanto, a ele surgem associados outros problemas: o prolongamento do horário de trabalho das crianças; a criação de conflitos entre crianças e família que a eles se dedicam ambos exaustos após uma boa quantidade de horas de trabalho; e a promoção de desigualdades sociais, dado que as famílias se distinguem entre si quer seja a nível económico, social, familiar, etc. (Araújo, 2009). Por outro lado, indiretamente existe por parte das famílias uma pressão para a atribuição dos TPC, tal como se veio a verificar na

prática educativa, já que veem neles um índice de qualidade do(a) professor(a) (Meirieu, 1998).

Enquanto futura educadora/professora, enquanto monitora de ATL, enquanto tia, prima, amiga, etc., todas estas questões fazem-me refletir e até ficar preocupada com a falta de tempo que as crianças têm atualmente. Nós, adultos, temos de repensar nas nossas prioridades: queremos realmente que as crianças não tenham tempo para o ser efetivamente?

## 6. Quando os projetos entram na sala de aula

A mudança quase alucinante de que o mundo é atualmente alvo tem proporcionado aos seres humanos recursos científicos e tecnológicos diversificados. Estes avanços, apesar de se traduzirem em fatores de progresso, favorecem simultaneamente problemas de natureza económica, social e ética. Ora, é precisamente neste contexto de contrastes que a escola se insere. Por sua vez, a sociedade, também ela marcada por estas transformações que motivam a ausência de referências estáveis e perpetuáveis, exige cada vez mais da escola. Não é mais aceite que esta se constitua apenas como uma transmissora de conhecimentos por excelência. A preparação da vida ao nível pessoal e social é atualmente a função esperada por parte da escola.

A par disto, no dia-a-dia, o ser humano elabora vários projetos: planeia o decorrer do dia, o que vai fazer, que compras realizar, etc. Ora, o vocábulo *projeto* relaciona-se com essa mesma previsão de algo que irá ocorrer futuramente.

Neste sentido, constituindo a educação básica a primeira etapa de formação do indivíduo, torna-se fundamental que o(a) aluno(a) aprenda a prever, planear e projetar. Além disso, a curiosidade é uma característica própria da infância. Todas as crianças a determinada altura perguntam “Porque é que...?”. A partir do que observam, do que aprendem, do que os adultos lhes dizem, as crianças começam a conceber o mundo (Kail, 2004; Rockwell et. al., 1992). São precisamente essas conceções prévias e que nem sempre são mais acertadas que o(a) professor(a) deve explicar e corrigir.

Mas o que constitui a metodologia de Trabalho por projeto?

Embora não se constituindo como um modelo curricular, já que coocorre com outros, os projetos<sup>9</sup> devem surgir na sala a partir de situações diversificadas, como forma de responder a determinadas necessidades, curiosidades, problemas ou questões sentidos(as) pelas(os) próprios(as) alunos(as). É precisamente esse grupo envolvido que deve planear, pesquisar e intervir por forma a resolver os problemas que vão surgindo ao longo do tempo, aprofundando-os (Vasconcelos, n.d.).

Nascida das teorias de Dewey e de Kilpatrick, a Metodologia de Trabalho por Projeto perceciona a criança como um ser ativo. Desta forma, cortando com uma

---

<sup>9</sup> Na verdade, para a mesma abordagem metodológica correspondem vários termos: “abordagem por projeto”, “trabalho de projeto”, etc.

perspetiva mais tradicional do ensino, a abordagem defende a articulação das diferentes áreas e domínios do saber para que o(a) aluno(a) se desenvolva holisticamente (ME, 1997). O saber é percebido assim, não como compartimentos estanques, mas sendo constituído por áreas de referência, através das quais a aprendizagem flui naturalmente, na elaboração de projetos integrados/integradores. Cabendo-lhe a função de gerir, provocar e de orientar o processo, nunca condicionando, o(a) professor(a) assume um papel essencial e desafiante no desenvolvimento de tais projetos que nascem idealmente da iniciativa e sugestão das próprias crianças (ME, 1998). Para além disso, este(a) tem de ter também experiência e sensibilidade que permitam perceber quando se está perante uma situação realmente significativa para resultar num projeto de qualidade (Marchão, 2012; ME, 1998).

Vasconcelos (n.d.) prevê algumas fases pelas quais os projetos em geral passam: definição do problema; planificação e desenvolvimento do trabalho; execução; e divulgação/avaliação.

A primeira etapa de qualquer projeto passa, quase inevitavelmente, por formular o problema ou questões que se pretendem investigar, tentando apurar quais são as dificuldades existentes, bem como o que já se conhece do mesmo problema. Nesta fase, torna-se importante formular desde logo uma hipótese de resolução do problema.

Na fase de planificação, elaboram-se mapas de conceitos, teias, redes de texto ou outros suportes de apoio à reflexão e à previsão, distribuindo e calendarizando tarefas.

Posteriormente, define-se onde ou como se vai pesquisar e registar, de forma a organizar e preparar o processo de descoberta: fotografias, vídeos, livros, desenhos, textos elaborados, construções efetuadas, gráficos realizados, sínteses, mapas e quadros concebidos.

Todos estes trabalhos desenvolvidos e organizados em álbuns, portefólios ou outros instrumentos servirão de suporte à divulgação a outras crianças e adultos, quer pertencentes à comunidade educativa ou não. Além disso, este conhecimento produzido pelo grupo de trabalho possibilita avaliar as crianças, os intervenientes e as práticas, dado que reflete todo o processo de aprendizagem (idem).

Segundo Abrantes (1995), o trabalho com projetos deve possuir algumas características, nomeadamente a responsabilidade e a autonomia, o que significa que

o(a) aluno(a) deve ser responsável pelo seu trabalho e autónomo nas decisões a tomar ao longo do processo. Porém, o trabalho por projetos pode não ser solitário, logo quando a responsabilidade é partilhada pelos elementos que integram o grupo de trabalho, a cooperação é outra das valências desta metodologia. Ora, o envolvimento dos(as) alunos(as) num projeto resulta numa intencionalidade, o que permite conferir uma maior significância a todo o processo.

Neste sentido, o dia-a-dia da sala de aula transforma-se inevitavelmente num conjunto de desafios pedagógicos. O papel do(a) professor(a) distingue-se consequentemente do(a) professor(a) tradicional, já que “os professores são colocados perante um desafio que, de algum modo, os obriga a pôr em causa ou a viver de forma contraditória o estatuto e o papel que lhes são normalmente atribuídos e que eles próprios se atribuem como profissionais” (Trindade, 2002:65). De facto, devido ao facto de um projeto poder abranger variadas áreas do saber, esta metodologia caracteriza-se também pela interdisciplinaridade.

No projeto desenvolvido no 1.º CEB, é manifesta essa mesma articulação de saberes, pois apesar de aparentemente a temática parecer circunscrever-se a uma área do saber (Estudo do Meio), a verdade é que o projeto foi passível de integrar em todas as unidades curriculares previstas no programa. Contudo, há que reconhecer que esta integração se constitui como um dos principais desafios relacionados com esta abordagem. Na realidade, para um(a) professor(a) a pressão ministerial, a extensão curricular, a ETI, etc. representam um obstáculo à concretização destas dinâmicas que colocam em primeiro lugar os verdadeiros interesses dos(as) alunos(as). Esta ilação facilmente se retira a partir dos diálogos estabelecidos com a orientadora cooperante que justificava as suas práticas desta forma.

Pelas já mencionadas razões, o processo de identificação de um projeto no contexto do 1.º CEB revelou-se um pouco mais moroso, uma vez que era fundamental que o mesmo reunisse um conjunto de critérios, dos quais o mais essencial era que este surgisse de um genuíno estímulo das crianças. Por outro lado, dado que esta não era uma estratégia à qual a turma estava habituada, também para as crianças foi difícil expor e nomear os seus focos de interesse.

Até que surgisse uma temática pela qual o grupo demonstrasse interesse e que se enquadrasse nos critérios por todos pré-estabelecidos, passou cerca de um mês. Porém, foi de uma situação do quotidiano da sala de aula que o projeto teve origem. Este momento tratava-se de um desafio lançado aos(às) alunos(as) no qual lhes era



proposto imaginarem ser uma ave. A atividade rapidamente foi transposta pelas crianças para temas como: o voo, o seu percurso migratório, os destinos migratórios, as culturas presentes nesses destinos, etc. Dada a multiplicidade dos assuntos e a sua abrangência, procedemos, mesmo que informalmente, à execução de uma teia, com vista à sistematização e organização de ideias. Tal como seria espetável, a ave cujas curiosidades mais se declaravam era uma das espécies mais predominantes na região: a cegonha branca. Esta espécie é um ícone daquele concelho, já que o Baixo Mondego é uma das regiões do país que mais acolhe a cegonha branca. Por ser tão predominante na região, esta é uma espécie que faz parte do quotidiano de todas as crianças, pois integra a paisagem que rodeia a escola e até as suas próprias casas. Para além disso, já fazem parte da história local o carinho que a população nutre pelas cegonhas (visível, por exemplo, através da sua inclusão na bandeira de uma das freguesias e no símbolo do agrupamento) e até as medidas tomadas para a preservação da mesma. Além disso, no caso concreto desta prática educativa, era impossível colocar de parte a cultura tão enraizada que o contexto local revela. De facto, foi dessas mesmas particularidades culturais que o projeto “As cegonhas” teve origem.

Nesse sentido, o Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, defende que a ação do professor deve situar-se numa instituição com uma cultura própria mas integrada na malha social e cultural. Por outras palavras, a escola não dever fechar-se em si mesma, mas promover um diálogo com a comunidade na qual está inserida.

Por estas mesmas razões, pode reconhecer-se que recorrer ao estudo das cegonhas para alcançar outras aprendizagens foi uma excelente estratégia, já que havia um empolgamento natural partilhado por crianças e famílias para o estudo da mesma. Para além disso, este projeto promoveu não só uma exploração conteúdos curriculares, como também adquiriu uma forte vertente social.

Tal como defendem Jesus e Neves (2008), “para que o comportamento individual tenha sentido, quer no contexto familiar quer no escolar, é necessário que os sistemas se aproximem, tentando entender-se e clarificar os papéis de uns e outros, tendo no entanto consciência que a família ocupa um lugar para toda a vida” (p.21). Ora, os projetos desenvolvidos na escola podem servir de mote à inclusão da família na escola, tal como aconteceu relativamente ao projeto “As cegonhas”. De facto, pode afirmar-se que as famílias foram fundamentais no desenrolar do projeto, dado que cooperaram connosco, desde o primeiro momento, encarando-se como parte

integrante do processo e levando a cabo tarefas tão simples como o auxílio na pesquisa de informações, visitas à escola para falar de experiências pessoais, entre outras. Por outro lado, também da nossa parte houve um esforço por aproximar a escola de casa, na medida em que, ao criar o *blog*, era nosso intuito que as famílias pudessem acompanhar as vivências escolares das crianças quase instantaneamente, possibilitando que os(as) pais(mães) comentassem e revelassem pontos de vista acerca do que estava a acontecer. Esta partilha, para além de nos permitir avaliar a nossa atuação, favoreceu sobretudo as principais visadas: as crianças.

Por outro lado, a teia do projeto representou também outro dos aspetos que merecem ser referenciados. Na verdade, foi desde início nossa intenção que a teia se caracterizasse por ser um elemento central na sala de aula, de fácil acesso às crianças, dinâmico e tridimensional. Além disso, pretendíamos que a sua estrutura se enquadrasse na temática do projeto e que se constituísse como o reflexo do trajeto percorrido e da construção progressiva do saber. Desta forma, em conversa com as crianças, tentou chegar-se a um consenso sobre que estrutura poderia servir de base à teia do projeto. Visto que o predomínio da espécie na região é evidente através da presença de ninhos nos postes de eletricidade, decidiu proceder-se à simulação destes na sala de aula. Assim, construíram-se quatro postes, cada um com o seu respetivo ninho. A cada um deles encontrava-se associada uma das perguntas centrais da teia: “o que já sabemos.”, “o que queremos saber.”, “o que queremos fazer”, “como vamos descobrir”. Além disso, os postes interligados por fios de “eletricidade” permitiam afixar a documentação resultante do processo de investigação. Por outro lado, esta estrutura era passível de ser constantemente renovada, tal como se pretende que seja uma teia. Nesse sentido, Vasconcelos (n.d.) refere que este deve ser um processo dinâmico, no sentido de se reformular em mercê das atualizações constantes a que um projeto pode estar sujeito.

Em jeito de conclusão, posso referir que sendo a criança um agente ativo e competente, foi desde sempre nossa intenção, no decorrer do projeto, envolvê-la quer em processos de decisão, como a planificação, bem como na ação e na avaliação. De facto, embora tenhamos concedido voz aos(às) alunos(as) noutras atividades por nós desenvolvidas, a verdade é que lhes possibilitámos um papel verdadeiramente ativo em detrimento do recurso a esta metodologia.

## Considerações Finais

Na verdade, sendo natural e inaptamente insatisfeito, o ser humano busca uma perfeição constante. Ora, enquanto futura educadora/professora, considero que é através da aprendizagem que a prática profissional pode ser aperfeiçoada. Além disso, as realidades educativas alteram-se constantemente, o que exige do(a) mesmo(a) educador(a)/professor(a) uma adequação da sua prática. Significa isto que, para nós profissionais da educação em formação, o contacto com realidades, estratégias e metodologias distintas é fundamental, para que possamos conviver com o nosso futuro universo: a EPE e o 1.º CEB.

Ao longo de todas as vivências em ambas as práticas educativas, tive a oportunidade de ir desenvolvendo aquele que penso ser o meu perfil de educadora/professora. De facto, estas foram experiências muito enriquecedoras para mim, porém tenho a noção de que existe um longo percurso durante o qual tenho muito para aprender. Na verdade, considero que, quanto mais informação e saber eu possuir, mais competente me tornarei, logo, melhores respostas poderei oferecer às crianças com as quais eu trabalhar, apoiando-as, suportando-as, *andaimando*-as, estimulando-as e desafiando-as. Só desta forma, será possível que a EPE e o 1.º CEB cumpram a sua função de cuidar e educar futuros cidadãos responsáveis e responsivos, conscientes, críticos, competentes, ativos, participando da sociedade e resolvendo os seus próprios problemas.

Foi das vivências decorridas nas práticas educativas que surgiram aquelas se constituíram como as minhas experiências-chave, que procurei que surgissem genuinamente de uma observação, dúvida, inquietação, novo desafio, etc. Sendo assim, todas as temáticas refletidas neste espaço foram efetivamente as que se revelaram mais significativas.

A experiência-chave “O que traz a criança na “mochila”?” urge do facto de a família, enquanto primeira entidade educativa, exercer naturalmente influência nas crianças ao nível da sua personalidade, atitudes, crenças, valores, etc. com base nas suas singularidades culturais e sociais. Por isso mesmo, torna-se imprudente desassociar a família do JI, já que se prevê que as suas ações sejam complementares (Lei nº. 46/86 de 14 de Outubro). Sendo assim, cabe ao(à) educador(a) dotar-se de sensibilidade em relação a estas particularidades, por forma a respeitá-las e a abrangê-las nas suas práticas. Este aspeto constituiu-se para mim, como um desafio,

na medida em que tive de refletir acerca dos modelos culturais que estão subjacentes à minha intervenção. De facto, pude concluir que estabelecer uma parceria com a família, aproximando-a do JI, é a melhor estratégia para chegar a um consenso sobre a melhor forma de educar as crianças. Deste modo, reúnem-se esforços que visem tornar as experiências em EPE em momentos mais significativos, íntimos e que consintam à criança sentir-se efetivamente integrada nesse contexto. Na verdade, nunca é demais realçar as palavras de Dewey (1897, citado por Hohmann e Weikart, 2003) que defende que algumas atividades no JI devem ter como base as experiências vividas pelas crianças no seio familiar.

A experiência-chave “Creche: um “mal necessário” ou um “bem útil”?” não surge concretamente da EPE, mas sim da fase que a antecede. Na realidade, o facto de a instituição onde decorreu a prática possuir valências de creche e JI, levou-me a refletir em torno da questão que intitula esta reflexão. Esta interrogação torna-se pertinente, já que muitas famílias perspetivam a creche como a única alternativa que detêm, encarando-a, portanto, como um “mal necessário” e desagregando-a de qualquer intencionalidade ou benefício. Foi nesse sentido que resolvi refletir em torno da temática, já que parte um pouco da minha obrigação saber reconhecer os seus benefícios. Após ter dedicado algum tempo de reflexão ao assunto, pude constatar que, contrariamente ao que se poderia pensar, a creche não acarreta, por si só, aspetos nefastos ao desenvolvimento da criança. Pelo contrário, a creche, apesar de constituir para muitas famílias um plano de recurso, já que, sobretudo a figura materna, assiste a um desvanecimento no que diz respeito aos laços criados entre si e o bebé, pode corresponder a uma preciosa alternativa que possibilita atender às necessidades da criança e até da família. Assim, para avaliar os aspetos positivos e negativos que a frequência destas instituições pode acarretar, é necessário ter em conta os vários fatores que influenciam, quer a realidade em creche, quer o contexto familiar.

A experiência-chave “Ouvir as vozes das crianças” surge da necessidade efetiva de se conceder algum tempo à sua escuta. De facto, quando falamos em avaliar a qualidade em JI e na escola, não podemos desagregar essa intenção da perspetiva que as crianças têm sobre as experiências que neles vivenciam. Esta é uma estratégia que tem vindo a ganhar cada vez mais sentido, já que atualmente se reconhece a criança como competente e como o centro da ação, logo como apta a avaliar e analisar o contexto que a rodeia. Sendo assim, a investigação pode também

constituir-se como uma ferramenta reguladora das práticas dos(as) educadores(as) e professores(as).

Devido à minha formação de base, desde cedo me despertou interesse a questão da sensibilização e do ensino da língua materna. Foi desse mesmo facto que nasceu a experiência-chave “A língua materna: perspetiva sobre o desenvolvimento linguístico durante a infância”. De facto, a língua materna constitui um dos meios através dos quais as crianças podem interagir com o mundo. A sua aprendizagem reveste-se assim de extrema importância, de tal forma que o seu domínio condiciona a relação da criança com o outro e a integra num todo cultural. Sabe-se que ambientes linguísticos estimulantes e interações verbais constituem duas vias que podem auxiliar neste processo. Ora, o adulto, e mais concretamente o(a) educador(a) e o(a) professor(a), desempenham um papel fundamental, na medida em que deverão favorecer o desenvolvimento do conhecimento linguístico. Algo de semelhante acontece em relação à literacia, pois quanto mais cedo as crianças contactarem com a língua na sua forma escrita, mais depressa lerão e escreverão, mesmo que ainda não tenham ingressado no ensino formal.

A experiência-chave “Sem tempo para ser criança” surge de uma ilação que retirei não só do contexto da prática educativa, como também do contexto familiar e profissional. De fato, se refletirmos bem, o período de tempo que as crianças passam na escola chega a ser superior a um dia de trabalho de um adulto. Este aspeto resulta do programa ETI emanado pelo ME, que consagra duas vertentes no que ao tempo na escola diz respeito: a curricular letiva e curricular pós-letiva (AEC). A segunda deveria dizer respeito aos domínios científico, artístico, desportivo, tecnológico e da tecnologia da informação, contudo os seus objetivos ficam comprometidos quando estas representam uma mera continuação do período letivo. Na verdade, as AEC deveriam traduzir-se em momentos privilegiados nos quais se concilia harmoniosamente tempos de ludicidade e descontração e não num simples depósito de crianças isento de intencionalidade. É portanto fundamental reiterar a ideia de que a importância do brincar não se desvanece com a entrada na escola e que, sendo assim, é indispensável integrar na agenda preenchida das crianças tempos específicos para esse efeito.

A última experiência-chave surge no seguimento de uma das mais significativas vivências da prática educativa: o projeto “Cegonhas”. Essa importância advém do facto de este me ter permitido constatar empiricamente quais as vantagens

de tal abordagem no 1.º Ciclo. Na realidade, embora tenhamos concedido voz às crianças noutras atividades por nós desenvolvidas, a verdade é que no projeto lhes possibilitámos um papel efetivamente ativo, em detrimento do recurso a esta metodologia. Por outro lado, foi desde sempre nossa intenção que este tocasse várias áreas do saber, fomentando assim uma real articulação de conteúdos, procedendo, portanto, a práticas integradas.

Na verdade, é com metodologias como a Abordagem de projeto que mais me identifico profissionalmente, dado que estas perspectivam a criança como um agente ativo e competente, capaz de gerir o seu próprio processo de construção do saber. Neste sentido, durante a minha intervenção tentei envolver as crianças e os(as) alunos(as) em processos de decisão. Da mesma forma, tentei escutá-los(as), muitas vezes ajustando as minhas práticas ao superior interesse da criança, respeitando as suas necessidades. De facto, tais condutas espelham a diferenciação pedagógica que tentei imprimir na minha *praxis*.

## Referências Bibliográficas

Abrantes, P. (1995). Trabalho de projeto e aprendizagem da Matemática. Em: *Avaliação e Educação Matemática*. MEM/USU – GEPEM: Rio de Janeiro.

Aguilar e Silva. V. (1993). *Sinfonia da palavra*. Asa: Porto.

Araújo, M. J. (2009). *Crianças ocupadas*. Prime books: Lisboa.

Barbeiro, L. F. e Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular: Lisboa.

Bove, C. (2013). Sair de casa para entrar na creche: a abordagem italiana ao apoio à transição para os serviços formais de ECI. Em: *Edição Especial de Infância na Europa*, 12.

Cabral, M. L. (coord.) (2004). *Para o ensino da leitura e da escrita do básico ao superior*. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais: n.l.

Cagliari, P. (2013). A participação, fundamento de direitos. Em: *Infância na europa*, n.º 24, 23-24.

Cardoso, G. (2013). Transição: uma experiência única para cada criança. Em: *Edição Especial de Infância na Europa*, 15.

Carvalho, J. A. B. (2002). Tipologias do escrito: a sua abordagem no contexto do ensino-aprendizagem da escrita na sala de aula. Em: *II Jornadas científico-pedagógicas de portugueses*. Almedina: Coimbra.

Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em creche. Concetualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro. 495 pp.

Coelho, A. (2007). Repensar o campo da educação de infância. Em: *Revista Iberoamericana de Educación*, nº. 44/3, 1-12.

Coelho, A. (2009). Intencionalização educativa em creche. Em: *Revista Iberoamericana de Educación*, nº. 49/5, 1-12.

Cosmai, L. (2013). Um local que lhes pertence. Em: *Edição Especial de Infância na Europa*, 12.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Almedina: Coimbra.

Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (n.d.). *Guia de Atividades Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos - Direção Geral do Ensino Básico e Secundário: Lisboa.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular: Lisboa.

Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Instituto Nacional de Investigação Científica: Lisboa.

Estrébio, M. S. (2010). *As atividades de enriquecimento curricular no currículo do 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, 168 pp.

Faria, H. (2010). Queremos que eles gostem de livros. Em: *Cadernos de Educação de Infância*, nº. 92: 20-21.

Faria, I. H. (Org.) (1996). *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Caminho: Lisboa.



Figueiredo, A. (2010). Espaços do brincar em contextos de infância. Em: *Cadernos de educação de infância*. n.º 90. Associação Profissional de Educadores de Infância: Lisboa.

Finn, C. (2003). Cultural models for early caregiving. Em: *Zero to three*. 40-45.

Fromkin, V. e Rodman, R. (1993). *Introdução à linguagem*. Almedina: Coimbra.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (2008). A transição dos cuidados na infância. Em: *Innocenti Report Card n.º 8*. Centro de Pesquisa Innocenti da UNICEF, Florença.

Guzman, M. (2012). Quando as famílias entram na escola. Em: *Cadernos de educação de infância*, n.º 97, 16-17.

Hohmann, M. e Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. 2.<sup>a</sup> Edição. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

Hohmann, M., Banet, B. e Weikart, D. (1979). *A criança em ação*. 3.<sup>a</sup> Edição. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

Jesus, H. e Neves, A. (2008). *Relação escola-aluno-família: relação intercultural – uma perspetiva sistémica*. Texttype: Lisboa.

Jezine, E. e Junior, R. (2011). Desafios da inclusão em Portugal: a importância das atividades de tempo livre na promoção das aprendizagens. Em: *Revista lusófona de educação*, n.º 19, pp. 37-66.

Kail, R. (2004). *A criança*. Prentice Hall: São Paulo.

Leite, C. e Fernandes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos*. Asa Editores: Porto.

Lopes, J. A. (coord.) (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância*. Asa: Porto.

Louzette, F. e Gatti, A. L. (2007). “Luto na infância e suas consequências no desenvolvimento psicológico”. *Iniciação Científica*, n.º 1, 77-79.

Marchão, A. (2012). *No jardim-de-infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri: Lisboa.

Mateus, M. H. M. (2004). *Pode estudar-se a língua materna?* Acedido em 3 de maio de 2014, no website: [http://area.dgidec.min-edu.pt/GramaTICa/2004-mhmateus-lingua\\_materna.pdf](http://area.dgidec.min-edu.pt/GramaTICa/2004-mhmateus-lingua_materna.pdf)

Martins, I. e Carvalho, B. (2011). *Pê de pai*. 7ª Edição. Planeta tangerina: Carcavelos.

Marques, M. (2011). Professora, tu agora já sabes mais um bocado do que é sermos filhos e essas coisas da família? Em: *Cadernos de educação de infância*, n.º 93, 42-47.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular: Lisboa.

Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. Editorial presença: Lisboa.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Departamento de Educação Básica-Núcleo de Educação Pré-Escolar: Lisboa.

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Departamento de Educação Básica-Núcleo de Educação Pré-Escolar: Lisboa.

Ministério da Educação (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a primeira infância em Portugal*. Departamento de Educação Básica: n.l.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1.º Ciclo*. 4.ª Edição. Departamento de Educação Básica: Lisboa.

Miguel, A. e Grácio, R. (1974). Família e mundo moderno. Em: *A educação da criança: problemas quotidianos*. Livros Horizonte: Lisboa, pp. 189-220.

Neto, C. (2005). *O corpo que (des)conhecemos*. Faculdade de Motricidade Humana: Cruz Quebrada.

Niza, S. (2013). “O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa”. Em: Oliveira-Formosinho J. (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma praxis de participação*. 4ª. edição, Porto Editora: Porto.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora: Porto.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto Editora: Porto.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). “O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa”. Em: Oliveira-Formosinho J. (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma praxis de participação*. 4ª. edição, Porto Editora: Porto.

Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto Editora: Porto.

Pereira, B. e Neto, C. (1999). Saberes sobre as crianças. Em: *Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal*. Centro de estudos da criança, Universidade do Minho: Braga.

Pestana, T. e Pacheco, J. A. (2013). *Currículo-sem-tempo: a (re)construção da educação de infância*. Acedido em 3 de maio de 2014, no website: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25075/1/Pestana%20%20Pacheco%202013%20%20Cabo%20Verde%20.pdf>

Pires, C. (2012). “*Escola a Tempo Inteiro*” – monopolização de um serviço público de educação pela escola pública e formas de privatização. Acedido em 3 de maio de 2014, no website: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1711/1/A%20%E2%80%9CEscola%20a%20Tempo%20Inteiro%E2%80%9D.pdf>

Ponte, P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em: *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Associação de Professores de Matemática: Lisboa, 5-28.

Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches- uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora: Porto.

Portugal, G. (2011). *No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços*. Acedido em 13 de abril de 2013, no website do: Conselho Nacional de Educação: <http://www.cnedu.pt/files/pub/Ed%20das%20criancas%20aos3/5-mesa1.pdf>

Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora: Porto.

Reis, C. (coord.) (2009). *Programas de Português do ensino básico*. Ministério da Educação: Lisboa.

Riscado, L. (2011). Ler antes de dar a ler no jardim-de-infância – algumas (significativas) mudanças na lei da oferta e da procura. Em: *Cadernos de Educação de Infância*, nº. 92: 12-13.

Rockwell, R., Williams, R. e Sherwood, E. (1992). *Todos têm um corpo*. Instituto Piaget: Lisboa.

Romanelli, G. (2009). Planejamento de aulas de estágio. Em: Mateiro, T. e Souza, J., *Práticas de Ensinar Música*. Editora Sulina: Porto Alegre. p. 125-137.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. Em: *Revista Lusófona de Educação*, n.º 5: 127-142.

Santos, P., Oliveira, A. L. e Festas, M. I. (2011). As atividades de enriquecimento curricular (AEC) e o comportamento problemático dos alunos. Em: *Revista portuguesa de pedagogia*, n.º 45-1: 57-78.

Sequeira, A. e Pereira, B. (2004). *Estudo descritivo das actividades de tempos livres – um estudo de caso*. Acedido em 13 de abril de 2013, no website: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/AnabelaSequeira.pdf>

Silva, A. N. (2012). Crianças: estilo de vida e vida com estilo. Em: *Revista pedagógica*, n.º 29, vol. 2, 295-324.

Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Asa: Porto.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular: Lisboa.

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular: Lisboa.

Sim-Sim, I., Silva, A. C. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular: Lisboa.

Simões, A. (2009). A colaboração jardim-de-infância, família e comunidade. Em: *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 86, 41-42.

Spodek, B. (org.) (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

Trevisan, G. (n.d.). A redescoberta da infância e da criança. Em: *Caderno Crianças: sujeito de direitos*. Acedido em 25 de fevereiro de 2014, no website: [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/449/SeE\\_15Redescoberta%20da%20Infa\\_novo.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/449/SeE_15Redescoberta%20da%20Infa_novo.pdf?sequence=1)

Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. Edições Asa: Porto.

Vasconcelos, T. (Coord.) (n.d.). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, Integrar metodologias*. Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular: Lisboa.

Walsh, D., Tobin, J. e Graue, M. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. Em: *Manual de investigação em educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

Zabalza, M. (1998). *A qualidade em educação de infância*. Artmed: Porto Alegre.

### **Legislação Consultada**

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011. *Avaliação na educação pré-escolar*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série — N.º 129. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.

Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República* n.º 201 – I Série A. Ministério da Educação: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República* n.º 201 – I Série A. Ministério da Educação: Lisboa.

Despacho n.º 12 591/2006. *Diário da República* n.º 115 – II Série. Ministério da Educação: Lisboa.

Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro. *Diário da República* n.º 34 – I Série A. Ministério da Educação: Lisboa.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República* n.º 237 – I Série. Ministério da Educação: Lisboa.

## **Referências Eletrónicas**

[www.priberam.pt](http://www.priberam.pt)

**ANEXOS**



## Anexo n.º 1

Figura n.º 1 – Grelhas de avaliação

### EDUCAÇÃO PRÉ – ESCOLAR FICHA DE AVALIAÇÃO -

Jardim de Infância:

Ano Lectivo:

Nome:

Data de Nascimento:

Pontualidade:

Assiduidade:

#### 1 – ÁREA DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

1.1- Identificação	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Sabe o seu nome						
Sabe o nome dos Pais						
Sabe o nome dos colegas						
Identifica os membros da sua família						
Sabe a sua idade						
Partilha, por vezes, alguns objectos						
Identifica partes do corpo						

1.2- Socialização	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Interage com colegas						
Interage com adultos						
Por vezes aguarda a sua vez						
RESPEITA regras simples						
Interessa-se pelas actividades propostas						

1.3- Autonomia	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Controla os esfíncteres						
Adquire hábitos de higiene						
Utiliza os talheres						
Solicita ajuda quando necessita						
Termina actividades sem apoio						
Escolhe e realiza actividades autonomamente						
Arruma os brinquedos/materiais, quando solicitado						
Identifica os seus objectos pessoais						
Utiliza os espaços e materiais com autonomia						

## 2 – ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

### 2.1 – DOMÍNIO DA EXPRESSÃO MOTORA

Motricidade Global	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Explora o espaço circundante utilizando diferentes formas de se deslocar						
Movimenta-se com agilidade						
Agarra a bola com as mãos						
Chuta a bola com o pé						
Corre, salta, anda em bicos de pés, marcha...						
Transporta objectos seguindo um trajecto						

Motricidade Fina	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
O desenho começa a adquirir formas definidas						
Utiliza correctamente o lápis/pincel						
Consegue rasgar fazendo a pinça						
Faz enfiamentos						
Faz jogos de encaixe simples						
Recorta com tesoura						
Faz bolas com diversos materiais						
Constrói por imitação uma torre ou uma ponte						
Copia um círculo e uma cruz						

### 2.2– DOMÍNIO DA EXPRESSÃO ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA /LEITURA

Interacção Verbal	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Constrói frases simples						
Faz perguntas utilizando os termos: "quem", "o quê", "onde" e "porque"						
Consegue estabelecer um diálogo						
Utiliza substantivos num número elevado						
Reproduz canções e rimas						
Presta atenção a uma história						
Reconta uma história simples com imagens						
Diz para que servem objectos comuns						
Executa uma ordem						

Abordagem à Escrita / Leitura	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Identifica o seu nome						
Reconhece letras do seu nome						
Tenta imitar a escrita do seu nome						
Distingue entre escrita e outras formas de expressão gráfica						
Gosta de desenhar						

### 2.3 – DOMÍNIO DA EXPRESSÃO MUSICAL E DRAMÁTICA

	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Participa nos jogos dramáticos						
Brinca ao "faz de conta"						
Identifica sons familiares						
Reproduz sons do meio ambiente						
Reproduz sons com o corpo						
Gosta de ouvir música e de dançar						
Memoriza e reproduz canções simples						
Mima canções						
Distingue entre sons fortes e fracos						

### 2.4 – DOMÍNIO DA EXPRESSÃO PLÁSTICA/DESENHO

	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Começa a desenhar a figura humana						
Atribui significado às suas representações gráficas						
Manipula correctamente utensílios básicos de expressão plástica						
Esforça-se por pintar dentro dos contornos						
Explora os vários materiais moldáveis						
Realiza composições plásticas individuais e colectivas						

### 2.5 – DOMÍNIO DA MATEMÁTICA

	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Domina noções: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grande/pequeno</li> <li>• Alto/baixo</li> <li>• Dentro/fora</li> <li>• Muito/pouco</li> <li>• em cima/em baixo</li> </ul>						
Faz sequências um por um						
Classifica objectos atendendo a uma propriedade						
Forma conjuntos com base numa propriedade						

Completa um puzzle de 6 peças						
Identifica as cores primárias						
Conta até 5 por imitação						
Distingue conjuntos com poucos e muitos elementos						
Identifica uma forma geométrica						
Preenche tabelas de uma só entrada						

### 3 – ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO

Saberes Sociais	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
É atento						
É participativo						
Sabe o nome da terra onde vive						
Faz perguntas sobre o que o rodeia						
Interessa-se pelos conteúdos abordados						

Sensibilização às Ciências	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Explora algum material específico						
Identifica e nomeia alguns animais						
Identifica o estado do tempo						
Diferencia dia e noite						



Observações:	
1º Período	
2º Período	
3º Período	

Assinaturas :		
1º Período	Educador (a) de Infância: _____	____/____/____
	O Encarregado de Educação: _____	____/____/____
2º Período	Educador (a) de Infância: _____	____/____/____
	O Encarregado de Educação: _____	____/____/____
3º Período	Educador (a) de Infância: _____	____/____/____
	O Encarregado de Educação: _____	____/____/____

## Anexo n.º 2

Figura n.º 2 – Horário Letivo da turma do 3.º ano

### Horário letivo

3.º ANO DE ESCOLARIDADE / TURMA E/ Sala A6					
Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9-10	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.
10:20-11:20	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.
11:20-12:20	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.
A	L	M	O	Ç	O
13:50-14:50	Est. Meio	Est. Meio	Mat.	Est. Meio	Apoio ao Estudo
15-16	AFD	Apoio ao Estudo	Expressões (Desporto Escolar)	Inglês 1	OC
16:30-17:30	Expressões	Inglês 1	AFD	Expressões	Exp. Artística

# Anexo n.º 3

Figura n.º 3 – Grelhas de avaliação

GRELHA DE AVALIAÇÃO - PORTUGUÊS																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
Centro Educativo de					Escola					Turma/Ano 3.º ano					N.º de alunos 25					Data 05-12-2013					Professor(a)																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																											
Questões		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1

**GRELHA DE AVALIAÇÃO - MATEMÁTICA**

Centro Educativo de		Escola		Turma/Ano		N.º de alunos		Data		Professor(a)	
				3º ano		25		07-12-2013			

Questões	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
Conteúdos											
Cotações	6,0	12,0	5,0	9,0	3,0	9,0	4,0	4,0	6,0	8,0	100,0

N.º	Nomes											Nota																			
1	6	12	5	9	3	9	6	2	4	4	0	6	6	6	92	MB															
2	0	12	5	9	3	9	6	4	4	4	0	6	6	0	0	72	B														
3	4	12	5	9	3	9	6	4	4	4	0	6	6	4	6	88	B														
4	6	10	5	9	3	9	6	4	4	4	0	6	6	6	6	92	MB														
5	6	6	5	9	0	9	6	4	4	0	0	6	3	0	6	72	B														
6	0	7	5	4,5	3	9	6	4	4	4	0	6	6	7,8	0	70,3	B														
7	6	9	5	4,5	3	9	6	2	4	0	0	6	6	1	7,8	73,3	B														
8	6	12	5	9	3	9	6	4	4	4	6	6	6	6	6	98	MB														
9	6	12	5	9	3	9	6	4	4	0	6	6	6	6	7,8	95,8	MB														
10	6	11	5	9	3	9	6	4	4	2	6	6	6	4	6	93	MB														
11	0	12	5	9	3	9	6	4	4	4	6	6	6	6	6	94	MB														
12	6	12	5	9	3	9	6	2	4	4	6	6	6	6	6	96	MB														
13	6	12	5	9	3	9	6	4	4	4	0	6	6	4	6	90	MB														
14	6	11	5	9	3	9	6	4	4	4	0	6	6	6	6	93	MB														
15	6	8	5	6	3	9	6	4	4	2	3	6	0	0	7,8	73,8	B														
16	0	10	5	9	3	6	6	0	4	0	0	4	0	0	6	59	S														
17	6	9	5	3	3	9	6	0	4	4	3	6	6	0	7,8	73,8	B														
18	6	12	5	9	3	9	6	0	4	4	0	6	6	0	6	80	B														
19	6	12	5	9	3	9	6	3,8	4	4	0	6	6	6	7,8	93,6	MB														
20	6	9	5	9	0	9	6	0	4	4	5,8	6	6	7,8	0	81,6	B														
21	6	11	5	9	3	9	6	4	4	4	6	6	6	6	6	99	MB														
22	0	12	5	9	3	9	6	0	4	4	5	6	6	0	0	73	B														
23	6	11	5	9	3	9	6	4	4	4	6	6	6	6	6	99	MB														
24	6	12	5	9	3	9	6	0	4	0	3	6	6	0	6	81	B														
25	6	6	5	9	3	9	6	2	4	4	6	6	6	6	6	92	MB														
Respostas certas																	78%	48%	100%	84%	82%	96%	88%	86%	100%	72%	88%	64%			
Resp. incompletas																	0%	40%	0%	12%	0%	0%	0%	16%	0%	0%	0%	0%	0%		
Respostas erradas																	22%	6%	0%	0%	1%	0%	0%	24%	0%	20%	60%	0%	1%	32%	16%
Resp. não dadas																	4%	4%	4%	4%	4%	4%	4%	4%	4%	4%	4%	4%	4%	4%	





## **APÊNDICES**

## Apêndice n.º 1

**Quadro n.º 1 – Equipa Educativa da Instituição**

Direção	Pessoal Docente	Técnicos de Apoio às Atividades Extracurriculares	Pessoal Não Docente
<b>2 elementos;</b>	7 educadoras (uma delas desempenha funções enquanto Coordenadora Pedagógica);	6 técnicos (Natação, Ballet, Judo, Inglês, Música e Expressão Física ou Motora)	20 assistentes operacionais;
			1 animadora sociocultural;
			1 cozinheira;
	1 educadora de NEE;		1 assistente operacional de apoio à cozinha;
			1 funcionário administrativo;

**Quadro n.º 2 – Caracterização da Instituição**

<b>Piso 1</b>	8 salas de atividades (2 berçários, 2 salas de creche e 4 de JI); 1 copa de apoio aos berçários; Instalações sanitárias; 2 gabinetes (1 sala de educadoras e 1 sala de isolamento);
<b>Rés-do-chão</b>	Área administrativa; Serviços de apoio; Refeitório; Cozinha; Dormitórios; Instalações sanitárias; Salão no qual se encontra um palco de apoio às festas;
<b>Cave</b>	Arrecadações; Instalações sanitárias; Sala da caldeira; Sala polivalente.



Figura n.º 4 – Terraço (entrada para a sala)



Figura n.º 5 – Terraço (vista lateral)



Figura n.º 6 – Bosque (parque infantil)



Figura n.º 7 – Bosque (parque de merendas)

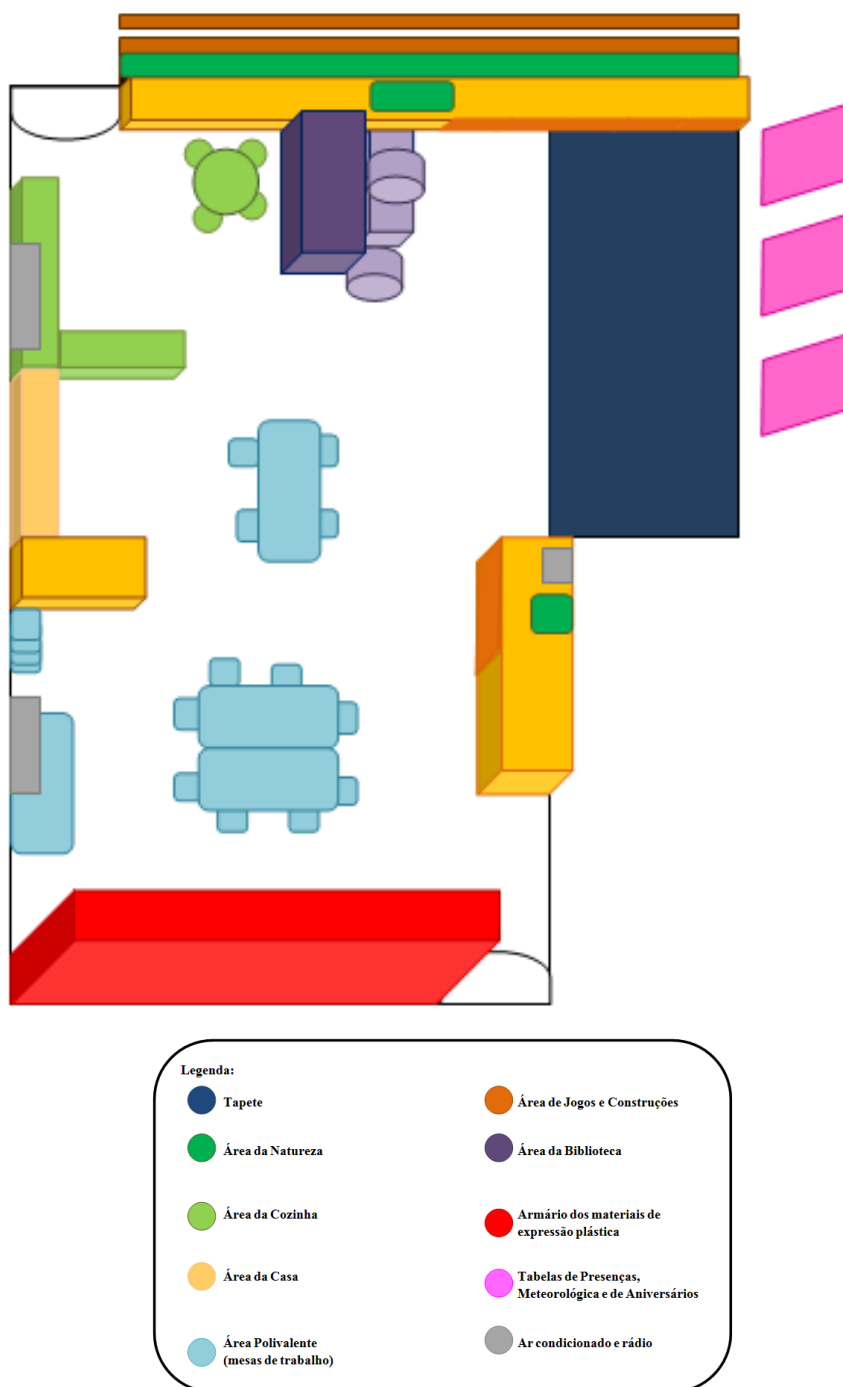


Figura n.º 8 – Bosque (vista parcial)



Figura n.º. 9 – Bosque (vista para o lago)

## Apêndice n.º 2



**Figura n.º 7** – Planta da sala de atividades





Figura n.º 11 – Vista geral da sala



Figura n.º 12 – Área da casa (onde se encontra uma miniárea dos disfarces)



Figura n.º 13 – Área da cozinha



Figura n.º 14 – Área da biblioteca



Figura n.º 15 – Área dos jogos



Figura n.º 16 – *Atelier da natureza*  
(interior da sala)

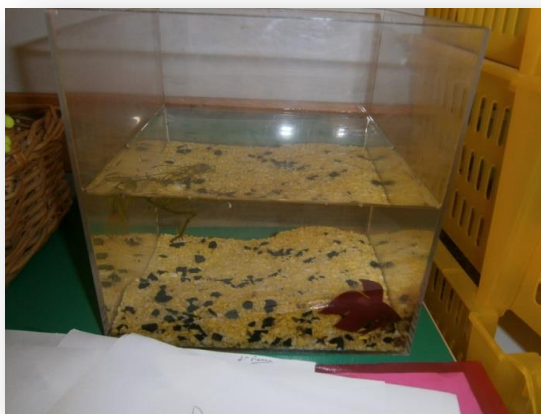


Figura n.º 17 – *Atelier da natureza*  
(interior da sala – Peixe Beta– um  
peixe levado por uma das crianças  
da sala e que está ao encargo do  
grupo)



Figura n.º 18 – *Atelier da natureza*  
(exterior da sala)



Figura n.º 19 – Horta (*Atelier da  
Natureza*)



Figura n.º 20 – Morangueiros  
(*Atelier da natureza*)



Figura n.º 21 – Tapete



Figura n.º 22 – Vista do interior da  
sala para o terraço

## Apêndice n.º 3

Quadro n.º 3 – Rotina da sala dos 4 anos

Rotina da sala dos 4 anos		
7h30	Acolhimento	Refeitório
9h30	Higiene	Instalações sanitárias
9h45	Reunião em grande grupo	Sala de atividades
	Atividades e projetos (em grande ou pequenos grupos)	
	Pausa	Sala de atividades/terraço <sup>1</sup>
	Reunião em grande grupo	Sala de atividades
11h45	Higiene	Instalações sanitárias
12h00	Almoço	Refeitório
12h45	Higiene	Instalações sanitárias
13h00	Sesta	Dormitório
15h00	Higiene	Instalações sanitárias
15h15	Lanche	Refeitório
15h30	Atividades livres	Refeitório/Terraço <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Consoante as condições climatéricas



## Apêndice n.º 4

Quadro n.º 4a – Ficha 1g

Jardim de Infância: Creche e Jardim de Infância

Grupo: 4 anos

N.º total de Crianças: 22

N.º de adultos: 3

Semana de: 2 a 3 de Maio

Observador: Ana Gomes e José Miguel Pita

n.º	Nome da Criança	Nível de Bem-Estar Emocional	Nível de Implicação	Comentários
1	M	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
2	N	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
3	S	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
4	D J.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
5	M P.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
6	L	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
7	B	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
8	I	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
9	M	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
10	P	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
11	M	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
12	C	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
13	A	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
14	M S.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
15	E	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
16	Gabriel	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
17	Raquel	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
18	Ana Sofia	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
19	J P.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
20	B	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
21	L	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
22	D P.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
	Média total	3.9	3.57	

Quadro n.º 4b – Ficha 1g

Jardim de Infância: Creche e Jardim de Infância

Grupo: 4 anos

N.º total de Crianças: 22

N.º de adultos: 3

Semana de: 8 a 10 de Maio

Observador: Ana Gomes e José Miguel Pita

n.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	M	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
2	N	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
3	S	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
4	D. J.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
5	M. P.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
6	L	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
7	B	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
8	T	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
9	Mi	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
10	P	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
11	M	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
12	C	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
13	A	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
14	M. S.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
15	E.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
16	G	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
17	R	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
18	A. S.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
19	J. P.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
20	B	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
21	L	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
22	D. P.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
Média total		3.52	3.76	

## Quadro n.º 5 – Ficha 2g

ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA	O QUE ME PREOCUPA
<p>O que está a correr bem?</p> <p>Que aspectos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p> <p>Quanto ao ambiente, consideramos que este é positivo e acolhedor, sendo as relações que no mesmo ocorrem igualmente positivas, flexíveis e respeitadoras da criança. Tendo em conta a planificação informal do dia, há relativamente livre acesso e circulação ao espaço interior e exterior, existindo neste caso uma boa comunicação entre os adultos e as crianças.</p> <p>O espaço educativo é potenciador do estabelecimento de reações sociais, sendo que o grupo, quer com os seus pares, quer com os adultos de referência, estabelece relações positivas.</p> <p>Quanto à faixa etária e características individuais, pode considerar-se que o grupo é relativamente heterogéneo.</p> <p>O grupo é bastante criativo e fantasioso, já que, apresenta uma grande predisposição para brincar ao faz de conta.</p> <p>O grupo revela um gosto especial por brincar no espaço exterior, sobretudo quando este é rodeado por natureza ("o bosque"), espaço onde demonstram acrescido entusiasmo.</p> <p>O grupo é dinâmico, participativo e criativo, mostrando predisposição para novas aprendizagens e desafios, revelando-se envolvido tal como ocorreu no projeto "China", por nós desenvolvido.</p> <p>O grupo apresenta altos níveis de bem-estar e implicação (Nível 4), pois revela-se participativo e empenhado, em quase tudo o que realiza.</p>	<p>O que é preocupante?</p> <p>Que aspetos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p> <p>O que mais nos preocupa neste grupo é o facto de existirem três a quatro crianças que não se revelam capazes de resolver os problemas e conflitos com os seus pares, dando muitas vezes origem a comportamentos e atitudes agressivas. Nas alturas de agressão, sobretudo física, exige-se que se intervenha de forma imediata, por forma relembrar as regras e explorando junto das crianças formas de gerir os conflitos e que comportamentos alternativos.</p> <p>Há uma criança, em particular, que nos preocupa, já que se isola das outras crianças, não é muito comunicativa com os seus pares nem com os adultos da sala. Este isolamento, deve-se no nosso entender e da equipa educativa, em parte ao facto de a criança se sentir inferiorizada por ser de raça negra, não havendo no entanto qualquer distinção de tratamento para com ela, quer da parte dos adultos, quer da parte das outras crianças. Sendo portanto, na nossa opinião necessária, uma intervenção especial.</p> <p>Existe também uma criança na sala, que também nos preocupa particularmente, já que regularmente, aquando de situações de conflito, reage de forma agressiva, magoando fisicamente os seus pares. Por outro lado, revela desconforto, nomeadamente mordendo/roendo a roupa, sempre que se encontra perante situações com as quais não se sente à vontade. Este é outro dos casos que a nosso ver merece um acompanhamento especial.</p> <p>A ausência de regras nas diferentes áreas da sala é outro dos nossos focos de preocupação, uma vez que a sua não existência, conduz muitas vezes a um número excessivo de crianças nas mesmas, ao passo que, outras se encontram praticamente vazias. Este facto leva-nos a refletir sobre a necessidade, ou não, de reformulação de alguns espaços na sala.</p>

ANÁLISE DO CONTEXTO	
FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA ALTOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO	FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA BAIXOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO
<p><b>1. Ambiente estimulante</b> (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc):</p> <p>A sala de atividades é ampla, limpa e arejada, permitindo desta forma uma fácil circulação pela mesma. Por possuir uma grande janela numa das paredes, possui uma excelente iluminação, quase sempre natural. Por outro lado, possui uma porta que dá acesso direto ao terraço, um dos espaços exteriores da instituição. A sala possui ar condicionado, que permite adaptar a temperatura da mesma, às condições climáticas. A sala tem mobiliário variado e adaptado às necessidades das crianças. Para além disso, encontra-se organizada por diferentes áreas (cinco no total). Os recursos materiais existentes na sala são variados, resistentes e adequados para as atividades, sendo a sua maioria destinada a atividades plásticas.</p> <p>No terraço o grupo tem a oportunidade de, ainda que nem sempre frequentemente, conviver e brincar com crianças de outros grupos.</p> <p>Quanto ao tempo, este é planeado de forma flexível, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças. É dada a possibilidade aos pais de serem recebidos na sala de atividades, podendo desta forma envolver-se no processo de aprendizagem dos seus educandos.</p>	<p><b>1. Ambiente empobrecido</b> (infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc):</p> <p>Um dos aspetos que consideramos empobrecido na sala de atividades, prende-se com o facto de esta não possuir meios informáticos, como, computadores, internet, etc.</p> <p>Quanto ao espaço exterior, apesar de ser de fácil acesso e de dar continuidade à sala de atividades, não possui materiais para a livre exploração das crianças, sendo apenas um espaço vazio desprovido de qualquer tipo de objetos. Por estar assim ao longo de todo o ano, é na nossa opinião um fator de empobrecimento, já que não se revela desafiante nem estimulante para as múltiplas brincadeiras do grupo.</p> <p>Para além disso, não existe na sala um lugar que seja um ponto de aconchego e conforto para as crianças, já que esta não possui almofadas, pufs, etc. Seria pertinente a existência destes elementos, por exemplo no cantinho da leitura, que talvez por isso e pelo empobrecimento de materiais de consulta disponíveis seja dos locais menos frequentados da sala.</p> <p>Outro dos aspetos, que já anteriormente referimos é a ausência de regras nas diferentes áreas, não existindo desta forma uma adequada gestão do espaço.</p>
<p><b>2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo</b> (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc):</p> <p>O grupo em geral revela um bom clima de grupo, já que cerca de 80% das crianças cooperam e partilham com os pares, existindo até alguns momentos de negociação. Por outro lado, são perceptíveis os momentos em que se propiciam ocasiões de trabalho em grupo no qual o grupo revela espírito de camaradagem e de equipa.</p> <p>As crianças do grupo são valorizadas pelos adultos da sala que se revelam calorosos, compreensivos e disponíveis para as escutar. Para além disso, os</p>	<p><b>2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo</b> (interações frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantêm contactos fugazes e impessoais, etc):</p> <p>Existe um menino na sala que, por ser de raça negra, se parece considerar-se ele próprio inferior, sem que qualquer criança ou adulto da sala revelem qualquer tipo de tratamento diferente. Talvez por este motivo, a criança não dialoga muito com os seus pares ou adultos e isola-se aquando de momentos de brincadeira.</p> <p>Existem também três crianças que aquando de momentos de brincadeira livre, ou outros, se envolvem regularmente em conflitos que geralmente envolvem a não partilha de algo, a não interajuda, etc. chegando nestes</p>



adultos de referência na sala suportam e auxiliam na gestão de conflitos.	casos a magoar o outro.
<p>Celebrações como aniversários e festividades que reúnam as famílias são também extremamente valorizadas.</p> <p>Sempre que pretende mostrar algo que trouxe de casa, a criança é valorizada, concedendo-lhe tempo para o efeito. Também quando coopera, partilha, cumpre regras, etc. as crianças são, sempre que se considere pertinente valorizadas com um autocolante ou carimbo.</p> <p>O grupo está a desenvolver um bom clima de grupo, pois começa a colocar, por exemplo, o dedo no ar para falar, quando em reunião de grupo, mostrando respeito pelo outro. Além disso, é notório o respeito também pela opinião dos seus pares.</p>	<p>Para além disso, há uma menina na sala que, quando se envolve frequentemente em situações de conflito ou é questionada sobre determinados comportamentos ou atitudes, sem que o adulto se mostre triste ou zangado, rói a camisola ou o bibe, o que parece mostrar um problema emocional.</p>
<p><b>3. Espaço para iniciativa</b> (é favorecida a escolha das crianças relativamente a atividades, assuntos, negociações, regras, etc.):</p> <p>As crianças têm espaço para iniciativa e escolha, sobretudo aquando de momentos de brincadeira livre. Atitudes e comportamentos que revelem sentido de responsabilidade, autoestima, cooperação, interajuda, etc. são reforçadas, por exemplo envolvendo-as em tarefas como a marcação de presenças, pequenas recados e "chefe do dia".</p> <p>Também o projeto, por nós desenvolvido, caracterizou-se em todo o seu processo por dar voz à criança, regendo-se pelas suas curiosidades, interesses e vontades, envolvendo-as desta forma e estimulando o seu pensamento crítico e competências relacionais e comunicacionais. Por outro lado, foi também um objetivo conceder autonomia às crianças.</p>	<p><b>3. Falta de oportunidade para iniciativa</b> (atividades predominantemente impostas e conduzidas pelos adultos, pouca flexibilidade na estruturação dos dias, na negociação e na tomada de decisões, fraca responsabilização da criança, etc)</p> <p>Quanto à planificação das atividades diárias, estas são da responsabilidade da educadora e informais, sendo porém flexíveis e abertas a possíveis curiosidades ou interesses que possam surgir, por parte da criança. Contudo, praticamente todas as atividades são de cariz obrigatório, levando a que todos façam muitas vezes o mesmo simultaneamente. Há também alguma ausência de momentos que permitam à criança avaliar aquilo que efetuou durante o dia.</p>
<p><b>4. Organização eficiente</b> (plano do dia acessível e voltado para as crianças, gestão de tempo sem momentos "vazios/mortos", orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc....)</p> <p>Quanto à gestão do tempo, caracteriza-se, por um lado, por momentos flexíveis e abertos ao superior interesse das crianças, mas por outro lado, por momentos que se repetem com regularidade, fundamentais para que as</p>	<p><b>4. Organização insuficiente</b> (o plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo otimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc)</p> <p>Quanto à organização o aspeto que se revela menos positivo é o da hora da sesta, sendo que nem todas as crianças revelam vontade de o fazer, não</p>

crianças possam prever aquilo que se vai fazer.		Ihes sendo concedida qualquer tipo de alternativa.	
Quase nunca existem tempos mortos, pois há flexibilidade suficiente para que, quando o que estava previsto/planeado terminar, as crianças possam brincar de forma livre, quer seja no interior ou exterior.		Por outro lado, quando da reunião matinal as crianças são informadas sobre o planeamento diário, não sendo, no entanto, neste momento auscultadas as suas opiniões. Por outro lado, consideramos que seria mais pertinente as atividades extracurriculares ocorrerem fora do período letivo da educadora, o que não acontece.	
Existem momentos de reunião em grande e pequeno grupo, sendo todas as ligações entre atividades efetuadas de forma harmoniosa.			
Um dos exemplos de acompanhamento adequado, prende-se com o facto de quando as crianças chegam mais tarde, é lhes explicado individualmente aquilo que se está a vai fazer. Por outro lado, quando das refeições (almoço e lanche) são respeitados os gostos e preferências de cada criança, sendo que se promovem estratégias nestes momentos para os alimentos menos apreciados pelas crianças.			
Na planificação da semana existe uma boa organização e articulação com as atividades extracurriculares, tais como: música, natação, judo, inglês, ballet e ioga.			
<b>5. Estilo do adulto adequado</b> (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc)		<b>5. Estilo do adulto inapropriado</b> (os sentimentos e disposições das crianças não são tomados em conta, pouco ou nenhum estímulo ao ímpeto exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc)	
A Educadora é o adulto de maior referência na sala, revelando uma postura calorosa, meiga, divertida e disponível para ouvir as crianças. Na sua prática tem em conta os gostos e preferências de cada criança, sendo desta forma empenhada em baseá-la numa diferenciação pedagógica. Por outro lado, estimula e valoriza as conquistas individuais, sendo que muitas vezes, ao ser o adulto de referência da sala, revela-se um modelo de determinados comportamentos a seguir.		Por vezes, alguns dos adultos da sala inibem a criatividade individual das crianças, já que conduzem com a sua mão a tarefa na qual as mesmas estão envolvidas.	
Para além disso, na sua prática é expressiva e entusiasta. Esse mesmo entusiasmo que se reflete em tudo o que faz traduz-se no empenho que as crianças demonstram quando da sua presença.			
<b>Factores inerentes à criança</b> (dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc)	<b>Circunstâncias excepcionais</b> (poucas crianças na sala, dia de atividade excepcional, etc)	<b>Factores inerentes à criança</b> (doença, crise familiar, etc)	<b>Circunstâncias excepcionais</b> (presença de novo adulto na sala, falta de adulto de referência, etc)
Aquando dos aniversários das crianças é permitido aos pais que participam em atividades extracurriculares como: natação, tragam um bolo para a instituição e	Algumas das crianças da sala participam em atividades	Existe uma menina da sala que perdeu a mãe, ainda bebé. Contudo, salvo em raras exceções,	O pai de uma das crianças por uma questão de empregabilidade teve que emigrar para a Suíça, o que

que convivam diretamente com todo o grupo. Neste dia as crianças são de tal forma valorizadas, que quando os familiares não enviam bolo, há sensibilidade por parte dos adultos de providenciarem um.	música, loga, ballet e inglês. Estes são geridos para que a rotina normal do grupo não seja alterada.  Para além disso, o jardim de infância promove bastantes visitas de estudo, fugindo desta maneira à rotina normal, não representando, no entanto, qualquer problema para as crianças.	tais como celebrações em que se fale da mãe, a criança não o demonstra verbalmente. No entanto, é uma criança claramente carente e das que mais procura o colo dos adultos na sala.	merece da nossa parte especial atenção, sendo um adulto de referência com grande significado para esta criança que não está portanto tão presente como desejado.
As festividades que envolvem as famílias são valorizadas na instituição, já que se fazem prendas e postais, organizam-se festas e jogos para a celebração das mesmas.  Também os nascimentos de irmãos são extremamente valorizados na instituição.			

## Apêndice n.º 5



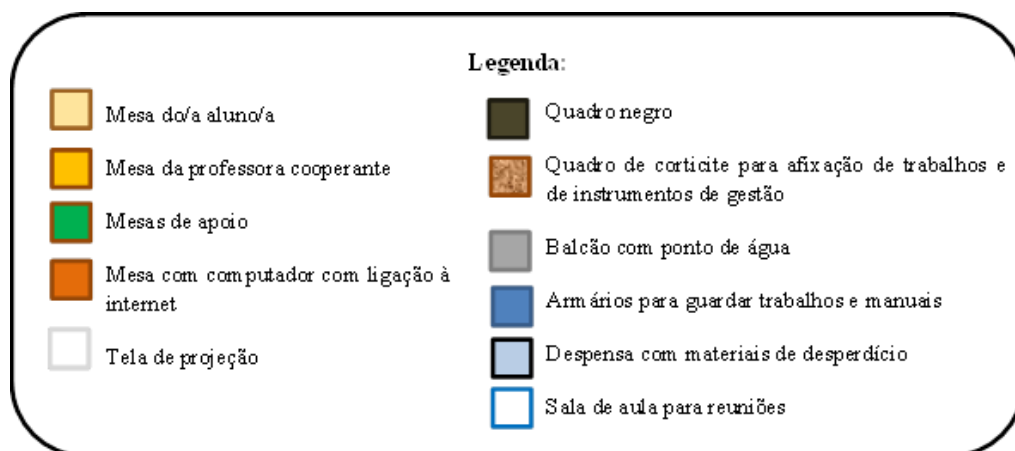
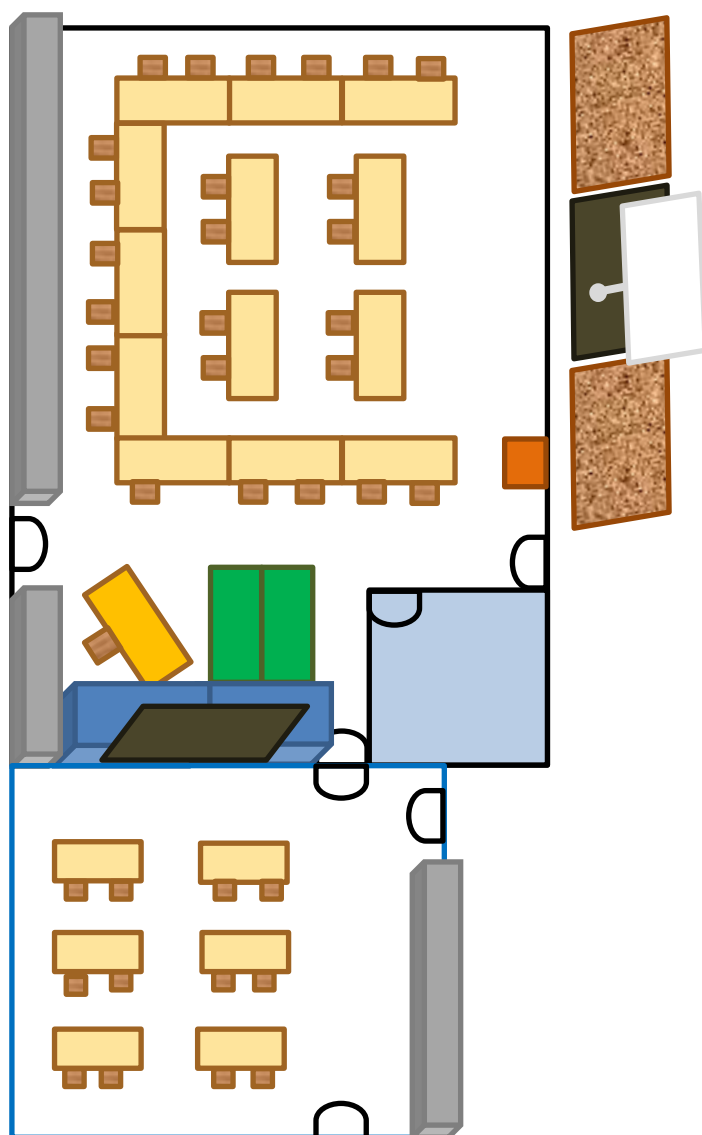
Figura n.º 24 – Bloco no qual se situa a sala da aula da turma do 3.º ano



Figura n.º 25 – Entrada da sala da aula da turma do 3.º ano



## Apêndice n.º 6



**Figura n.º 26** – Planta da sala de aula



Figura n.º 27 – Sala de aula (mesas dos(as) alunos(as))



Figura n.º 28 – Sala de aula (outra perspetiva)



Figura n.º 29 – Sala de aula (quadro negro, corticite e mesa de apoio)



Figura n.º 30 – Sala de aula (Armários para guardar manuais)



Figura n.º 31 – Sala de aula (porta de acesso à sala, despensa e tabela do(a) chefe do dia)



Figura n.º 32 – Sala de aula secundária para reuniões e outros fins

## Apêndice n.º 7

Quadro n.º 6 - Exemplo de planificação

<p><b>Centro de Estágio:</b> Grupo: Sala dos 4 anos Educador/a cooperante:</p> <p><b>Recursos humanos:</b> Educadora cooperante, Educadoras estagiárias, Auxiliares de ação educativa, Animadores socioculturais estagiários;</p> <p><b>Área de conteúdo-chave:</b> Conhecimento do Mundo; Período: 2 de Maio a 6 de Junho</p>				
Recursos Materiais	Conteúdos-chave	Competências	Estratégias	Metodologias Avaliação
Atividade: Mundo				
Globo terrestre	(Área do Conhecimento do Mundo) Planeta Terra; Globo terrestre; Mundo; País; Capital; Cidade;	<b>Ser capaz de:</b> Revelar curiosidade e desejo pelo saber; Desfrutar de novas situações de exploração do mundo; Situar-se geograficamente no mundo; Conhecer alguns aspetos ao nível da geografia;	Fazer aparecer na sala um globo terrestre; Questionar as crianças acerca daquele novo objeto; Perguntar o que gostariam de descobrir sobre um determinado país;	Observação da participação direta e espontânea; Registo fotográfico;
Atividade: Carta para o Chin Chuan				
Folha de papel em branco; Esferográfica; Envelope.	(Área de Expressão e Comunicação) A carta; O que queremos saber	<b>Ser capaz de:</b> Linguagem escrita: compreender a necessidade e as funções	Escrever a carta com a ajuda de um dos adultos da sala em cooperação com as crianças;	Observação da participação direta e espontânea; Carta elaborada;

	acerca da cultura chinesa;	da escrita; utilizar a carta como forma de comunicar com o outro; conhecer as regras para compor uma carta;	
Atividade: Cinema			
Moedas azuis e brancas;	(Area de Formação Pessoal e Social)	Ser capaz de: Participar	Elaborar de um sistema de créditos;
Folha de cartolina branca;	Educação para os valores;	democraticamente na vida do grupo;	Nomear democraticamente crianças para os cargos de
Círculos coloridos;	Autonomia;	Definir, aceitar e cumprir regras;	tesoureiro/a e de secretário/a;
Lápis;	Vivência de valores	Cumprir tarefas	Montar uma sala de cinema no
Canetas de cores diferentes;	democráticos;	combinadas;	“Caracol”, com um posto de
Frasco transparente;	Educação para a cidadania;	Ser cooperante;	venda de bilhetas e de pipocas
Projeto;	Cinema;	Ser justo;	e sumos;
DVD “O Panda do Kung Fu”;	Cultura chinesa;	Resolver conflitos com os colegas;	Atividades
Pipocas;		Tomar decisões;	variadas relativas à vida do grupo;
Sumos;			

Observação da participação direta e espontânea;

Tabela de moedas para o cinema;





Figura n.º 33 – Globo no cantinho



Figura n.º 34 – Exploração do globo pelas crianças

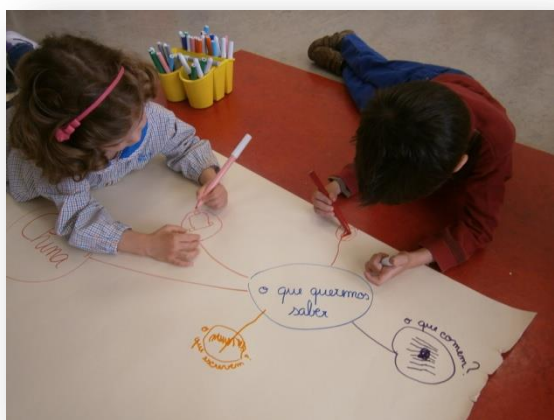


Figura n.º 35 – Elaboração da teia



Figura n.º 36 – Continuação da elaboração da teia

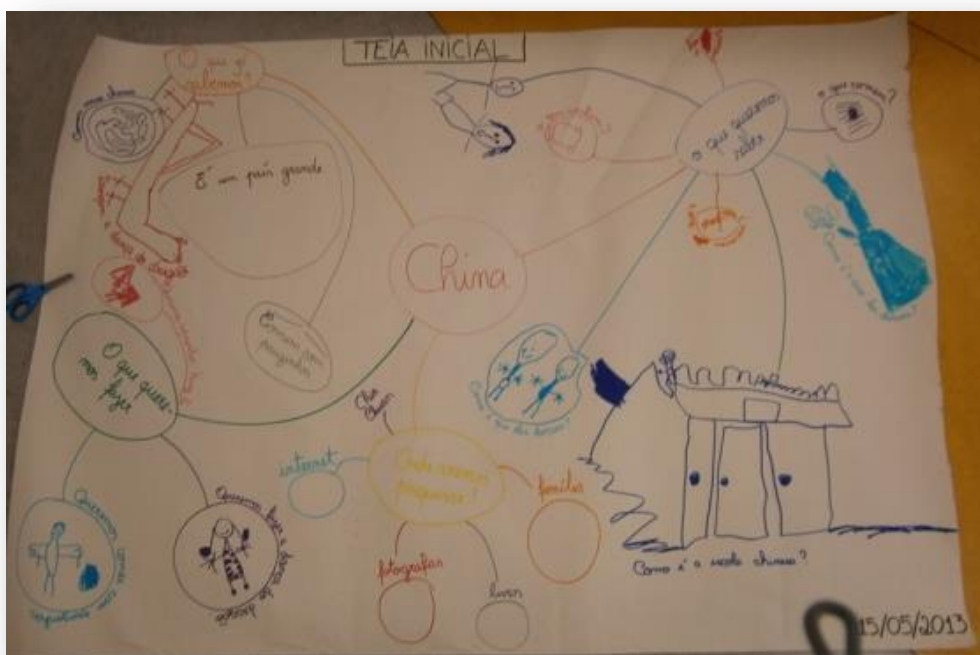


Figura n.º 37 – A teia

Documento n.º 1

Carta para o Chin Chuan

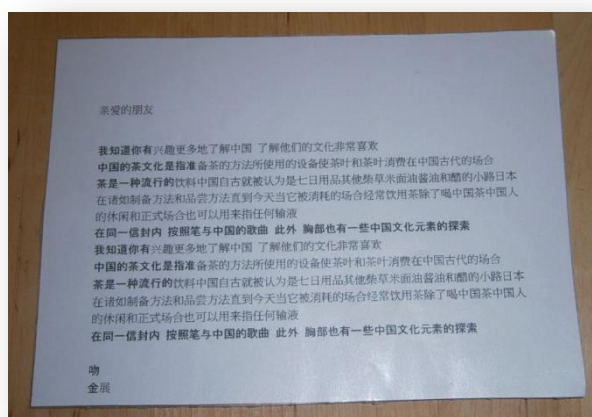
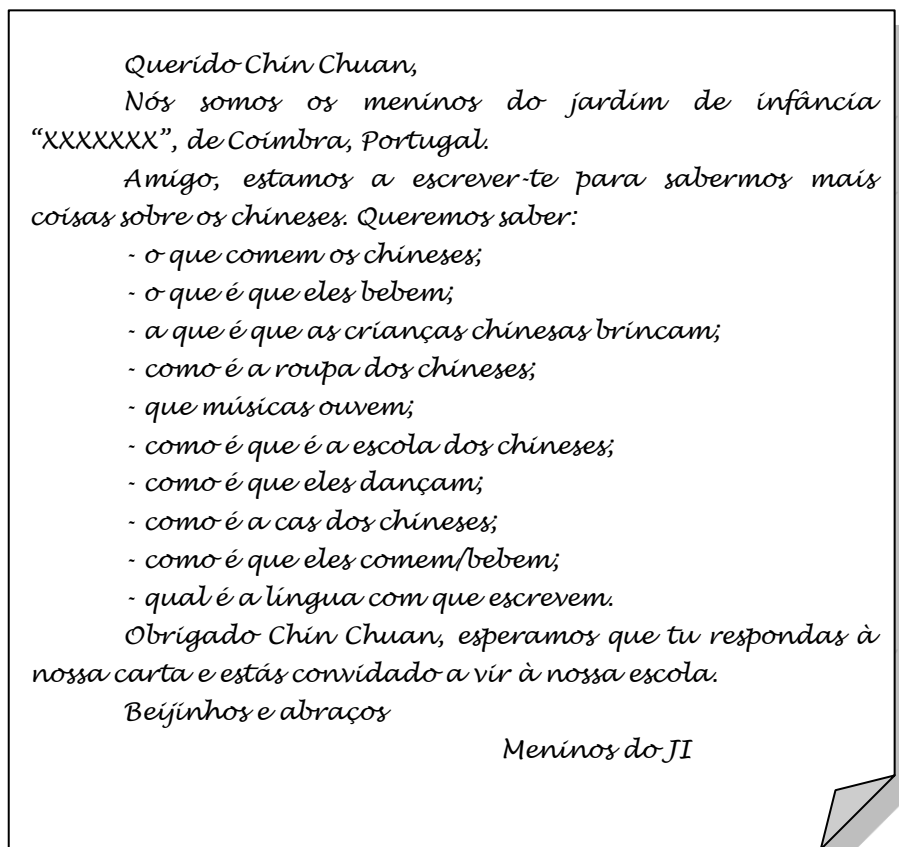


Figura n.º 38 – Resposta do Chin Chuan



Figura n.º 39 – O grupo a desvendar as pistas do Chin Chuan



Figura n.º 40 – Caça ao baú escondido pelo Chin Chuan



Figura n.º 41 – Roupas chinesas enviadas pelo Chin Chuan



Figura n.º 42 – Tabela de aquisição de moedas para o cinema

Cinemas Caracol	
Filme: "O Panda do Kung Fu"	
Fila:	
Lugar:	
Cinemas Caracol	Filme: "O Panda do Kung Fu"
	Fila:
	Lugar:

Figura n.º 43 – Exemplar do bilhete de cinema





Figura n.º 44 – Venda de bilhetes



Figura n.º 45 – Venda de pipocas e sumos



Figura n.º 46 –A sala de cinema



Figura n.º 47 – A sessão de cinema



Figura n.º 48 – Teatro de sombras chinesas





Figura n.º 49 – Exercício de Kung Fu no bosque



Figura n.º 50 – Exercício de Kung Fu no jardim com participação de outra sala



Figura n.º 51 – Criança a desenhar a Muralha da China

## Documento n.º 3

### Jogo “O Muro do Chinês” (adaptado)

#### Descrição:

No chão, encontra-se uma linha desenhada sobre a qual deverá ficar o chinês, uma das crianças, sendo que este só se poderá mover em cima da linha, não podendo sair dela.

O jogo inicia com os restantes jogadores posicionados num extremo do campo e, ao sinal do/a educador/a, os jogadores atravessam o campo, de um lado para o outro, por cima da linha, tentando evitar ser tocados pelo chinês. Em cada extremo encontra-se uma pessoa com a bandeira da China. Os jogadores só poderão deslocar-se à outra parte do campo após terem tocado na bandeira.

O chinês, pelo contrário, ao deslocar-se de um lado para o outro em cima da linha, tenta tocar nos jogadores para os colocar em cima da linha, formando um muro. Este muro, por sua vez, deve tentar apanhar os jogadores, de forma a aumentar o muro.

O jogo termina quando o muro estiver completo, faltando apenas uma criança (a que evitou ser apanhada).





Figura n.º 52 – Ida ao restaurante chinês



Figura n.º 53 – Criança a comer crepe chinês



Figura n.º 54 – Quadro ilustrativo da Muralha da China



Figura n.º 55 – Almoço no restaurante chinês



Figura n.º 56 – Treino da dança do dragão



Figura n.º 57 – Treino da dança do dragão com música





Figura n.º 58 – Convite para a divulgação



Figura n.º 59 – Teia do projeto em 3D



Figura n.º 60 – Receção das famílias no dia da divulgação



Figura n.º 61 – Dança do dragão na divulgação



Figura n.º 62 – Teatro de sombras

## Documento n.º 3

### História contada através do Teatro de Sombras

Era um vez um grupo de meninos da sala dos 4 anos do jardim de infância “XXXXXX”. Certo dia, como que por magia, apareceu na sala um globo terrestre. Os meninos, como eram muito curiosos resolveram investigar. Foi aí que descobriram que para além de Portugal existiam muitos outros países. No entanto havia um em especial sobre o qual gostavam de saber mais: a China. Como existem tantos chineses em Portugal seria muito engraçado saber mais sobre eles e a sua cultura. Mas...afinal como o iriam fazer? Podiam procurar em livros, ou até mesmo no computador, mas...faltava mais alguma coisa... faltava algo mais... foi então, que se lembraram de um amigo que tinham que era chinês, o Chin Chuan. Só havia agora um pequeno problema...como o contactar? Podiam fazê-lo por telefone! Mas, o Chin Chuan é uma criança e como tal não tem telemóvel...então, talvez por *email*...oh! Também não tinha computador... os meninos do “XXXXXX” já não sabiam o que fazer! Como poderiam fazer as perguntas sobre a China ao Chin Chuan? Ah! Um dos meninos teve uma excelente ideia: podiam enviar uma carta! Sendo assim, reuniram-se todos e escreveram muitas perguntas: o que comiam, o que vestiam, a que brincavam, como eram as suas casas, enfim, imensas perguntas... depois enviaram a carta, e agora só lhes restava esperar.

Passaram-se então alguns dias e noites, até que.... Finalmente o carteiro trouxe a tão esperada carta. Os meninos estavam ansiosos por abri-la e quando o fizeram, ficaram de boca aberta. Que estranho! Não entendiam nada do que estava na carta... eram uns rabiscos estranhos... nem queriam acreditar...depois de tanto esperarem pela carta, o Chin Chuan escrevia de uma forma estranha, que não conseguiam entender. Foi então, que repararam que dentro do envelope havia alguma coisa mais: uma pen. Os meninos foram logo para o computador, para assim descobrirem o que escondia aquela pen. Foi então que para sua surpresa repararam que na pen estava uma mensagem de voz do Chin Chuan. Ouviram-na atentamente, muito atentamente mesmo, porque o português do Chin Chuan não era lá muito bom. A mensagem era a seguinte...(mensagem de voz Chin Chuan)... que brincalhão era o Chin Chuan, mandar esconder o baú que enviou e dar pistas para os meninos o descobrirem foi uma ideia muito divertida. Os meninos seguiram as pistas que os levaram até ao bosque e.... Depois de muito procurarem encontraram finalmente o baú. Pegaram nele e nunca mais o largaram. Levaram-no para a sala e ao abrirem-no descobriram imensas maravilhas: fotografias, roupas chinesas, pauzinhos, balões chineses e muitas outras coisas.

Foi a partir desse momento, que partiram numa empolgante viagem em busca do maravilhoso mundo da China, onde descobriram, as proezas do Kung fu, os movimentos da dança do dragão, onde puderam saborear num restaurante as maravilhosas iguarias da china (prato e pauzinhos) e muito mais. Para saberem tudo o que os meninos dos 4 anos descobriram visitem a nossa exposição. Boa viagem até à China.



Figura n.º 63 – Prática do Kung Fu



Figura n.º 64 – Documentação exposta no(a) Mural(há) da China



Figura n.º 65 – Famílias presentes na divulgação



Figura n.º 66 – Chá e biscoitos da sorte que foram servidos no dia da divulgação



Figura n.º 67 – Representação de uma sala tipicamente chinesa na sala de atividades

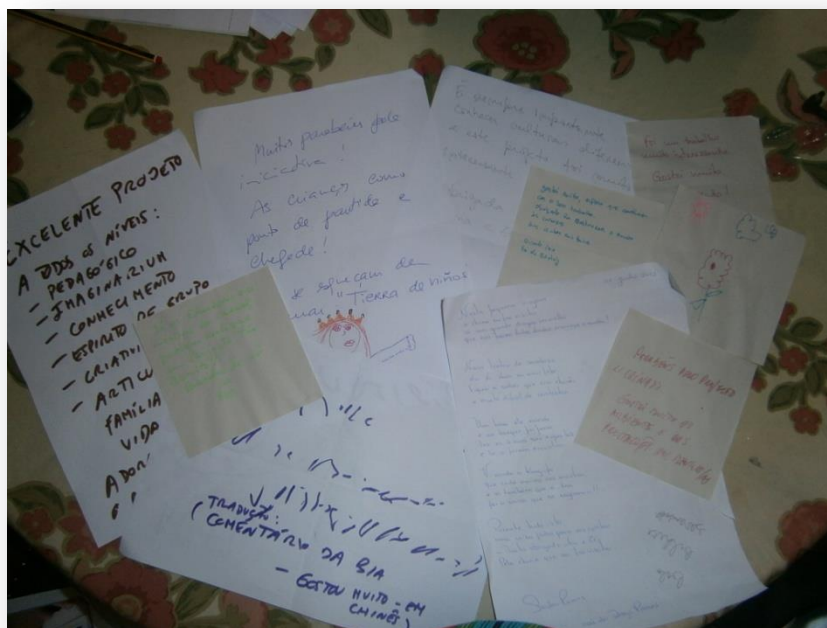


Figura n.º 68 – Avaliação do projeto pelas famílias

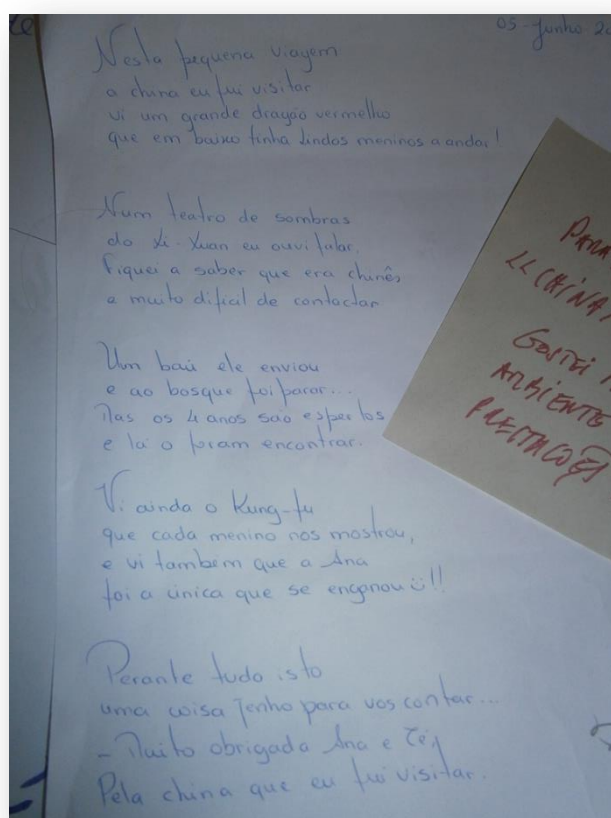


Figura n.º 69 – Pormenor de uma das avaliações



## Apêndice n.º 8

### Documento n.º 4 - Modelo de planificação do 1.º CEB





# Planificação Semanal

---

De 25 a 27 de Novembro

---



Escola EB 2/3 ciclo *de Montemor-o-Velho*

Século de ensino

(EB1 *de Montemor-o-Velho*)

3.º Ano, turma E

---

Professor Supervisor: Philippe Loff

Orientador Cooperante: *Ana Gomes*

---

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ana Gomes

José Miguel Pita

Verónica Oliveira



Áreas	Domínios e subdomínios/ Conteúdos programáticos	Objetivos específicos/ Descritores de desempenho
<b>Estudo do Meio</b>	<b>À descoberta dos outros e das instituições</b> Os membros da minha família	<b>Estabelecer relações de parentesco (tios, primos, sobrinhos, ...).</b> Dialogar sobre a constituição da sua família.  <b>Construir uma árvore genealógica simples (até à 3ª. Geração – avós).</b> Representar a sua família numa árvore genealógica. Completar ilustrações representativas da família, identificando as relações de parentesco.

Metodologias/ Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Breve descrição da aula
<b>Dia 26 de novembro – 13h40 – 14h45 (Ana Gomes)</b>			
<b>Elaboração e afixação da árvore genealógica da família pirata, construída em suporte de papel, com recurso a pistas;</b>	Quadro; Giz; Árvore genealógica; Folha de papel; Lápis; <b>Bostik;</b>	Observação da participação direta e espontânea;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação no jogo do “Quem é quem?” com o objetivo de em equipas descobrir características que remetam para a construção da árvore genealógica da família pirata, construída em suporte de papel.</li> <li>- Construção de uma pala num período de tempo máximo de 10 minutos, de forma a ter acesso à restante metade do mapa do tesouro.</li> <li>- Acesso ao mapa do tesouro completo e abertura do mesmo, com a consequente distribuição do prémio.</li> <li>- Deslocação até ao baú através de movimentos que representem o caminhar do Perna de Pau, o remar do baú, o içar de velas e o conduzir do leme.</li> <li>- Dramatizar as reações possíveis ao verificar que o tesouro não contém nada no seu interior, ou tem um tesouro valiosíssimo, etc.</li> </ul>



Figura n.º 70 – Árvore genealógica de uma família pirata



Figura n.º 71 – Elaboração de um gráfico de frequências baseado no peso da turma



Figura n.º 72 – Jogo da gramática natalícia



Figura n.º 73 – Jogo “Quem quer ser milionário”



Figura n.º 74 – Jogo dos balões



Figura n.º 75 – Utilização de uma aplicação para treino de visualização espacial



Figura n.º 76 – *Workshop* de primeiros socorros promovido por uma enfermeira convidada

## Apêndice n.º 9

### Documento n.º 5 – Projeto “Cegonhas”

#### *Denominação do projeto*

Atribuir nome ao projeto não foi uma tarefa difícil, na medida em era indiscutível para todos que o principal foco de interesse era a cegonha, mais especificamente a subespécie denominada de cegonha branca. Dado que este é um animal valorizado e acarinhado no meio local, até mesmo pelos agricultores, o espírito de proteção da cegonha tem vindo a ser passado de geração em geração, esforço visível, por exemplo, através da construção de postes próprios para acolher os seus ninhos. Sendo assim, foi unânime a decisão de não se florear muito o título a atribuir ao projeto “As cegonhas”, até porque nas asas de uma cegonha, com certeza, teríamos uma longa viagem a percorrer e através da qual sobrevoariamos novos conhecimentos, descobertas, curiosidades, etc.. Esta foi inclusivamente uma metáfora bem acolhida pelo grupo/turma da qual todos gostaram.

#### *Natureza do projeto*

Tendo em conta uma reflexão acerca de todo o processo desenvolvido ao longo deste projeto, parece-nos que este se enquadra na tipologia de projeto denominado de pesquisa, dado que visa promover a produção de novos conhecimentos respetivos à espécie cegonha branca e a tudo o que a envolve (o voo, alimentação, estrutura interna e externa, migração, países para onde migra, culturas existentes, espécies autóctones, etc.). Para além disso, sustentando ainda mais a sua natureza, este projeto foi promovendo a interdisciplinaridade em cada uma das vertentes nas quais se foi desenvolvendo.

Na realidade, os projetos de pesquisa podem ser classificados enquanto experimentais, descritivos e/ou explicativos. O projeto “As Cegonhas” inicialmente aparentava focar-se num conteúdo muito específico (o estudo da espécie). Contudo, aquando do planeamento e das constantes reformulações da teia de conceitos, o

mesmo projeto foi adquirindo um cariz cada mais abrangente, chegando, por exemplo, a explorar-se outras culturas que numa primeira instância em nada se relacionavam com as cegonhas. Por isso mesmo, dado o seu âmbito alargado, este projeto pode ser encarado como experimental, descritivo e explicativo.



### *Inquadramento curricular – Fundamentação*

A curiosidade é uma característica própria da infância. Todas as crianças a determinada altura perguntam “Porque é que...?”. A partir do que observam, do que aprendem, do que os adultos lhes dizem, as crianças começam a conceber o mundo (Kail, 2004; Rockwell, Williams e Sherwood, 1992). São precisamente essas conceções prévias e que nem sempre são mais acertadas que o professor deve explicar e corrigir.

Assim, a sensibilização para as ciências e o seu ensino devem partir das ideias e dos interesses das crianças. Por outras palavras, a partir de uma questão, que no fundo funcionará como um problema, as crianças não apenas revelarão as suas ideias acerca daquele assunto, como também as modificarão (quando as primeiras estavam menos corretas), desenvolvendo novas formas de pensar sobre algo que é do seu interesse. Desta forma, o/a professor/a estará a favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico da criança, a motivá-la a pensar em novos problemas, bem como a incentivar para o raciocínio científico (Rockwell, Williams e Sherwood, 1992).

Mas por que razão as crianças devem saber mais sobre os animais?

A maioria das crianças, mesmo antes de começar a falar, parece reagir positivamente à presença dos animais (Martins, 2009): é muito frequente ver uma criança a querer fazer uma *festinha* a um cão, a uma ave, etc. Aliás, este é um assunto que interessa não apenas às crianças, como também aos adultos em geral. O que significa que faz todo o sentido estudar-se o que se gosta – cumprindo um currículo que efetivamente vá ao encontro dos interesses das crianças, tal como a psicologia do desenvolvimento preconiza (Edwards, Gandini e Forman, 1999). De acordo com a “Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º. Ciclo”, “A curiosidade infantil pelos fenómenos naturais deve ser estimulada e os alunos encorajados a



levantar questões e a procurar respostas para eles através de experiências e pesquisas simples” (p. 115).



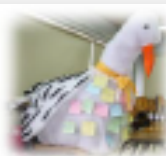
Por outro lado, conhecer os animais (e todos os seres vivos) implica aprender a respeitá-los. Saber que existe toda uma dinâmica dentro e fora dos ecossistemas e que cada organismo vivo tem um lugar nesse mesmo sistema é, assim, outro dos motivos que fundamenta a importância do estudo dos animais (ibidem).

### *Situação geradora e pertinência do projeto*

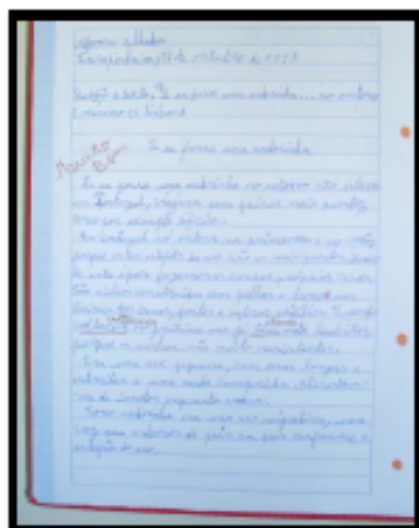
De acordo com Dewey (1968), citado por Duarte (2013) um autêntico projeto, na verdadeira ascensão da palavra, deve ter como ponto de partida um impulso do aluno, ou seja, partir daquele que é o seu superior interesse. Na realidade, um projeto em sala de aula pode ter origem nas mais variadas situações, tais como: a aparição de um objeto na sala, uma história que é contada, ou até mesmo num problema que não se consegue ultrapassar (Figueiredo, 2004). Contudo foi desde sempre nossa intenção e preocupação que o projeto fluísse de uma necessidade, de uma curiosidade ou de uma situação do quotidiano da turma. Para além disso, era fundamental criar-se um conjunto de circunstâncias que, a nosso ver, seriam cruciais na deteção de um possível motor de indução para o projeto. Por forma a conquistar naturalmente o seu espaço, era importante que o projeto conjugasse harmoniosamente o meio envolvente, que permitisse articulação com conteúdos programáticos, que forçosamente têm de ser cumpridos e que fosse ao encontro daqueles que são os principais focos de interesse desta turma em específico.

Sendo assim, dado o rigor com que foram analisados alguns dos episódios que foram surgindo, ou seja, hipotéticos projetos (Kinney e Wharthon, 2009), demorou-se

cerca de um mês até que das crianças brotasse um projeto que se enquadrasse naqueles que foram os critérios previamente estabelecidos e que sobretudo suscitasse a curiosidade das crianças, levando-os a questionarem-se sobre a temática em questão.



Foi de uma redação elaborada em casa que vimos fruir um excelente mote para



um projeto que em tudo se enquadrava no meio em que a Carapineira se encontra. Lançou-se um desafio às crianças no qual teriam de imaginar o que se sucederia caso fossem uma andorinha. Desta feita, despontaram-se inúmeras questões que nos transpuseram para assuntos como: o voo das aves, o seu percurso migratório, porque migram, para onde vão, que animais lá encontram, que culturas lá existem, etc.

Estas questões que tanto víamos estimular as crianças pareciam-nos em tudo pertinentes e até passíveis de contextualizar no meio local. Dado que nos encontrávamos na região do baixo Mondego era de facto interessante, tal como algumas crianças sugeriram, estudarmos a cegonha branca, uma das espécies predominantes na região e que faz parte de todo aquele cenário que rodeia a escola e até as suas próprias casas.

### *Objetivos gerais*

Os objetivos gerais do projeto “As Cegonhas” encontram-se articulados e integrados com aqueles que são identificados pela “Organização Curricular e Programas do 1º. Ciclo” (ME, 2004), mais especificamente os que se integram no bloco 3 (À descoberta do ambiente natural), no bloco 4 (À descoberta das inter-relações entre espaços) e no bloco 6 (À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade):

#### Os seres vivos do seu ambiente:

- Reconhecer alguns cuidados a ter com os animais;
- Reconhecer manifestações da vida animal (observar animais em diferentes fases da sua vida);

- Observar e identificar alguns animais mais comuns existentes no ambiente próximo: animais selvagens; animais domésticos;
- Reconhecer características externas de alguns animais;
- Recolher dados sobre o modo de vida desses animais (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam...);
- Identificar alguns fatores do ambiente que condicionam a vida dos animais (água, ar, luz, temperatura, solo);
- Reconhecer as deslocções dos animais (andorinhas, rolas, cegonhas...): para onde vão, quando partem, quando voltam.



#### Conhecer os aspetos físicos e seres vivos de outras regiões ou países.

##### A agricultura do meio local:

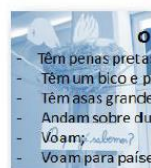
- Identificar alguns perigos para o homem e para o ambiente resultantes do uso de produtos químicos na agricultura (cuidados a ter com o uso de pesticidas, herbicidas, adubos químicos...).

##### A qualidade do ambiente:

- Identificar alguns desequilíbrios ambientais provocados pela atividade humana:
  - extinção de recursos;
  - extinção de espécies animais e vegetais;
  - reconhecer a importância das reservas e parques naturais para a preservação do equilíbrio entre a Natureza e a Sociedade.

## Planeamento global do projeto

### Rede de tópicos – A construção da teia



#### O que já sabemos?

- Têm penas pretas e brancas;
- Têm um bico e patas cor de laranja e compridos;
- Têm asas grandes;
- Andam sobre duas patas;
- Voam, não sabem?
- Voam para países mais quentes;



#### Onde vamos pesquisar?

- No computador (internet);
- No local: com fotografias e imagens;
- Nos jornais;
- Nos livros (enciclopédias);



#### O que queremos descobrir?

- Como é que voam? Será que voam durante muito tempo? A que altura? E a que velocidade? Para onde vão, porquê e o que vão encontrar?
- Voam para países mais quentes; Aí que outros animais existem? Como se chamam os habitantes desses locais?
  - Será que têm rabo?
  - Será que têm bolsa?
  - O que comem?
- Quanto tempo pode viver a cegonha?
- Como é constituído o seu corpo?

#### O que queremos fazer?

- Ver filmes sobre cegonhas;
- Construir um cegonha gigante;
- Construir uma teia gigante na sala com ninhos e postes;
- Fazer trabalhos de grupo e apresentá-los à turma;
- Fazer uma visita de estudo no âmbito do nosso projeto;
- Convidar pessoas para falarem sobre cegonhas;



## Planificação do projeto

<b>Local de Estágio:</b> _____	<b>Turma:</b> 3.º Ano - E	<b>Professora cooperante:</b> I
<b>Recursos humanos:</b> Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa;		<b>Hora:</b> 16H.30 – 17H.30m
		<b>Data:</b> 12 de novembro de 2013

Área Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
<b>Atividade nº. 1: Elaboração da teia inicial do projeto</b>				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: - Desenvolver competências sociais; - Trabalhar em grupo; - Cooperar; - ser e estar; - Respeitar a vez do outro; - Partilhar saberes;	- Diálogo/discussão sobre a palavra Plano/Projeto, orientando a turma; - Procura do significado da palavra Plano/Projeto no dicionário; - Registo em teia no quadro do significado da palavra Plano/Projeto; - Esboço da teia no quadro; - Utilização do dicionário; - Leitura dos diversos significados encontrados;	Quadro; Giz Dicionário;	Observação da participação direta e espontânea; Registo fotográfico;

<b>Local de Estágio:</b> _____	<b>Turma:</b> 3.º Ano - E	<b>Professora cooperante:</b> _____
<b>Recursos humanos:</b> Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa;		<b>Hora:</b> 16H.30 – 17H.30m
<b>Área Curricular:</b> Interdisciplinaridade		<b>Data:</b> 1 de novembro de 2013

Área Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
<b>Atividade nº. 2: Pesquisa de informações relativas às cegonhas</b>				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: - pesquisar informações pertinentes; - selecionar informação relevante; - pesquisar com recurso a materiais informáticos; - pesquisar em livros, enciclopédias e outros suportes;	- Pesquisa em casa com ajuda parental e diferenciada;	Computador com acesso à internet; Livros; Enciclopédias;	Qualidade das pesquisas;

<b>Local de Estágio:</b>	<b>Turma: 3.º Ano - E</b>	<b>Professora cooperante:</b>
<b>Recursos humanos:</b> Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa;		<b>Hora:</b> 16H.30 – 17H.30m
<b>Área Curricular:</b> Interdisciplinaridade		<b>Data:</b> 12 de novembro de 2013

Área Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
<b>Atividade n.º 2: Divisão da turma em grupos de trabalho e início dos trabalhos de grupo</b>				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: - trabalhar cooperativamente em grupo; - respeitar a vez do outro; - partilhar saberes; - selecionar informação relevante; - identificar os conhecimentos prévios; - identificar objetivos de trabalho;	- Divisão democrática da turma em grupos de trabalho de acordo com as suas preferências; - Formação de grupos de trabalho respeitantes a: * Alimentação da Cegonha Branca; * Habitat; * Morfologia (parte interna da cegonha); * Voo da Cegonha Branca * Percurso Migratório das cegonhas;	Quadro; Giz; Pesquisas; Folha respeitante aos trabalhos de grupo; Lápis;	Observação da participação direta e espontânea; Registo fotográfico; Folha respeitante aos trabalhos de grupo (dossiê em anexo);

<b>Local de Estágio:</b>	<b>Turma: 3.º Ano - E</b>	<b>Professora cooperante:</b>
<b>Recursos humanos:</b> Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa;		<b>Hora:</b> 16H.30 – 17H.30m
		<b>Data:</b> 20 de novembro de 2013

Área Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
<b>Atividade: Abordagem à noção de pictograma (Organização das pesquisas trazidas pelos alunos)</b>				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: - Organizar a informação num pictograma; - Recolher dados e categorizar; - Saber interpretar/fazer a leitura de pictogramas;	- Diálogo sobre o material recolhido pela turma para a elaboração do projeto: "As cegonhas"; - Organização das pesquisas por categorias (livros; pen's e folhas de papel); - Construção de um pictograma em papel de cenário; - Atribuição de uma cegonha à quantidade correspondente de pesquisas (folhas, pen's e livros); - Interpretação/leitura do respetivo pictograma; - Identificação da noção de "Moda".	Livros; Imagens para o pictograma de livros, pen's e folhas de papel; cegonhas em papel autocolante; Papel de Cenário; Marcadores;	Observação da participação direta e espontânea; Registo fotográfico; Pictograma;

<b>Local de Estágio:</b>	<b>Turma:3.º Ano - E</b>	<b>Professora cooperante:</b>
<b>Recursos humanos:</b> Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa;	<b>Hora:</b> 9H.00 – 11H.00	
<b>Área Curricular:</b> Interdisciplinaridade	<b>Data:</b> 25 de novembro de 2013	

Área Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
<b>Construção de uma teia em 3D real na sala de aula</b>				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: - estruturar o pensamento; - identificar conhecimentos prévios; - identificar objetivos e metas de trabalho; - reconhecer métodos e estratégias de pesquisa;	- Colocação de quatro postes em madeira, nos quatro cantos da sala, com intuito de simular postes de eletricidade e simultaneamente as questões: o que já sabemos, o que queremos saber, o que queremos descobrir e onde vamos pesquisar; - Fixação de trapilho nos postes por forma a simular fios de eletricidade; - Construção de quatro ninhos em palha representativos dos ninhos de cegonha; - Elaboração de um cartaz com o título do projeto "As Cegonhas" para afixar no centro da teia.	- 4 postes em madeira; - 4 ninhos; - Cola quente; - Trapilho com cores diversas; - 4 vasos com areia (para suportar os postes); - 1 folha de cartolina; - Fio de nylon.	Observação da participação direta e espontânea; Registo fotográfico; Teia;

<b>Local de Estágio:</b>	<b>Turma:3.º Ano - E</b>	<b>Professora cooperante:</b>
<b>Recursos humanos:</b> Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa;	<b>Hora:</b> 16H.30 – 17H.30m	
<b>Área Curricular:</b> Interdisciplinaridade	<b>Data:</b> 25 de novembro de 2013	

Área Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
<b>Atividade nº. 5: Continuação dos trabalhos de grupo</b>				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: - trabalhar cooperativamente em grupo; - respeitar a vez do outro; - partilhar saberes; - selecionar informação relevante; - identificar os conhecimentos prévios; - identificar objetivos de trabalho;	- Organização da sala de modo a promover e possibilitar o trabalho de grupo; - Distribuição de uma folha de registo respeitante aos trabalhos de grupo e respetivo preenchimento; - Organização das pesquisas através de um portefólio de turma;	Folhas de registo respeitante aos trabalhos de grupo; Pesquisas (realizadas pelos alunos); Lápis;	Observação da participação direta e espontânea; Registo fotográfico; Folhas de registo respeitante aos trabalhos de grupo; Construção de um portefólio coletivo, como forma de avaliação.

<b>Local de Estágio:</b>	<b>Turma:3.º Ano - E</b>	<b>Professora cooperante:</b>
<b>Recursos humanos:</b> Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa;	<b>Hora:</b> 16H.30 – 17H.30m	
<b>Área Curricular:</b> Interdisciplinaridade	<b>Data:</b> 2 – 4 de dezembro de 2013	

Área Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
<b>Atividade nº. 6: Construção de uma Cegonha gigante</b>				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: - trabalhar cooperativamente; - projetar a construção de uma cegonha; - utilizar vários materiais com vista à construção de uma cegonha; - resolver problemas;	- Construção da estrutura da cegonha em arame; - Colocação de jomal entrelaçado em toda a a estrutura da cegonha; - Cobertura da estrutura da cegonha com fibra de vidro branca e sua cosedura; - Afixação das asas e do rabo da cegonha com agulhas e linhas; - Colagem de penas pretas e brancas no rabo e nas asas da cegonha;	Arame; Jomais; Cola - branca; Pincel; Oñhos; Bico (feltro); Fibra de vidro ; Linhas; Agulha; Fibra de vidro branca; Penas brancas e pretas; Molde para asas e rabo;	Observação da participação direta e espontânea; Registo fotográfico;

<b>Local de Estágio:</b>	<b>Turma:3.º Ano - E</b>	<b>Professora cooperante:</b>
<b>Recursos humanos:</b> Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa	<b>Hora:</b> 16H.30 – 17H.30m e 13H.40 – 15H.00	
<b>Área Curricular:</b> Interdisciplinaridade	<b>Data:</b> 10 a 17 de dezembro de 2013	

Área Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
<b>Atividade nº. 7: Continuação dos trabalhos de grupo e apresentação dos trabalhos à turma</b>				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: - trabalhar cooperativamente; - partilhar conhecimentos com a turma; - dinamizar uma apresentação;	- Elaboração de um esboço da apresentação dos trabalhos de grupo; - Apresentação de trabalhos por grupo; - Afixação dos trabalhos de grupo na teia;	Livros; Pesquisas; Fotos; Folhas de desenho; Lápis de carvão; Lápis de cor; Borracha; Folhas de cartolina;	Observação direta, através da participação dos alunos; Apresentação de trabalhos; Materiais produzidos;

<b>Local de Estágio:</b>	<b>Turma: 3.º Ano - E</b>	<b>Professora cooperante:</b>
<b>Recursos humanos:</b> Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa;		<b>Hora:</b> 16H.30 – 17H.30m
<b>Área Curricular:</b> Interdisciplinaridade		<b>Data:</b> 13 de janeiro de 2014

Área Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
<b>Atividade nº. 8: Implementação de um sistema de créditos com vista à participação num cinema</b>				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: - auto-avaliar o próprio comportamento; - desempenhar funções que lhe são propostas (tesoureiro, secretário, etc.)	- Elaboração de uma tabela de registo da quantidade de moedas que cada aluno tem; - Criação de cargos de tesoureiro e de secretário; - Utilização de tampas que representam moedas; - Auto e heteroavaliação de comportamentos;	- Folha de cartolina; - Marcadores; - Tampas; - Caixa (banco para guardar as moedas);	Observação direta, através da participação dos alunos; Tabela de créditos;

<b>Local de Estágio:</b>	<b>Turma: 3.º Ano - E</b>	<b>Professora cooperante:</b>
<b>Recursos humanos:</b> Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa;		<b>Hora:</b> 9 H.00 às 12h.20m e 13h.40 - 16h.00
<b>Área Curricular:</b> Interdisciplinaridade		<b>Data:</b> 15 de janeiro de 2014

Área Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
<b>Atividade nº. 9: Atribuição de um nome à cegonha gigante</b>				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: - justificar escolhas; - utilizar a criatividade; - respeitar a opinião dos outros;	- Diálogo acerca da necessidade de atribuir um nome à cegonha; - Audição das propostas; - Votação dos nomes recolhidos;	Quadro branco; Caneta;	Registo Fotográfico.



Local de Estágio:	Turma:3.º Ano - E	Professora cooperante:
Recursos humanos: Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa; Hora: 9 H.00 às 12h.20m e 13h.40 - 16h.00		
Area Curricular: Interdisciplinaridade		Data: 3 de janeiro de 2014

Área Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
<b>Atividade nº. 10: Outros países;</b>				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: - reconhecer tradições, animais e características de outros países; - identificar outros países no mundo; - respeitar os outros; - identificar semelhanças entre culturas; - reconhecer o percurso migratório das gregas e de outras aves; - identificar espécies em vias de extinção;	- Visualização de um PowerPoint relativo ao tema; - Diálogo acerca do tema;	Projeto; Tela; Computador.	Observação direta da participação dos alunos; Registo Fotográfico.

Local de Estágio:	Turma:3.º Ano - E	Professora cooperante:
Recursos humanos: Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa; Hora: 9 H.00 às 12h.20m e 13h.40 - 16h.00		
Area Curricular: Interdisciplinaridade		Data: 15 de janeiro de 2014

Área Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
<b>Atividade nº. 11: Organização de um cinema</b>				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: - justificar escolhas; - cooperar; - respeitar a opinião dos outros; - desempenhar as funções que lhes são atribuídas (vendedor de bilhetes; vendedor de pipocas e de sumos; polícias; bilheteiros; construtores do cinema).	- Escolha do filme a visualizar por votação, tendo como requisito que este se enquadre no projeto; - Distribuição das funções pelos alunos; - Elaboração dos bilhetes de cinema; - Organização da sala; - Visualização do filme.	Quadro branco; Caneta; Projeto; Tela; DVD; Computador; Colunas; Pipocas; Sumos; Bilhetes; Tampas; Mesas; Cadeiras.	Observação direta da participação dos alunos; Registo Fotográfico.

<b>Local de Estágio:</b>	<b>Turma: 3.º Ano - E</b>	<b>Professora cooperante: I</b>
<b>Recursos humanos:</b> Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa; <b>Hora:</b> 9 H.00 às 12h.20m e 13h.40 - 16h.00		
<b>Área Curricular:</b> Interdisciplinaridade		<b>Data:</b> 15 de janeiro de 2014

Área Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
<b>Atividade nº. 12: Avaliação final</b>				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: - avaliar o projeto; - reconhecer a importância do projeto; - revelar preferências.	- Distribuição de uma folha de registo com fotografias do desenrolar de todo o projeto e justificação individual de cada aluno sobre as suas opiniões, bem como identificação de aprendizagens; - Distribuição de papéis coloridos por forma a registar numa frase o que significou para si o projeto.	- Folha de registo; - Papéis coloridos; - Esferográfica.	- Folha de registo; - Papéis coloridos.

<b>Local de Estágio:</b>	<b>Turma: 3.º Ano - E</b>	<b>Professora cooperante: I</b>
<b>Recursos humanos:</b> Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa;		
<b>Área Curricular:</b> Interdisciplinaridade		<b>Atividade futura</b>

Área Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
<b>Atividade nº. 13 - Exploração do livro "O segredo das Cegonhas" – Mitos associados às cegonhas</b>				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: - ouvir histórias; - desmistificar concepções erradas sobre a cegonha e o nascimento dos bebés; - compreender a reprodução humana; - reconhecer a constituição do sistema reprodutor humano; - compreender a formação de um novo ser;	- Conto da história "O segredo das cegonhas"; - Diálogo sobre interpretação textual; - Visualização de um filme sobre a reprodução;	Livro "O segredo das cegonhas"; Computador; Projektor; Tela;	Observação direta da participação dos alunos;

Local de Estágio:	Turma:3.º Ano - E	Professora cooperante:
Recursos humanos: Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa;		
Area Curricular: Interdisciplinaridade		Atividade futura

Area Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
<b>Atividade nº. 14: Convide a um agricultor e a um biólogo para uma sessão de esclarecimento</b>				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: - saber escutar; - saber colocar questões; - reconhecer a importância da cegonha no meio local; - reconhecer o perigo de componentes químicos na agricultura; - desenvolver atitudes de preservação da natureza; - recolher dados a partir da observação na natureza;	-Convide a um agricultor e a um biólogo para realizarem uma sessão de esclarecimento relativa à relação existente entre os agricultores e as cegonhas, aos cuidados que os agricultores possuem relativamente às cegonhas, aos cuidados que um biólogo tem no tratamento das espécies;		Observação da participação direta e espontânea; Registo fotográfico.

Local de Estágio:	Turma:3.º Ano - E	Professora cooperante:;
Recursos humanos: Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa;		
Area Curricular: Interdisciplinaridade		Atividade futura

Area Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
<b>Atividade nº. 15: A Cegonha nas artes plásticas</b>				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: -desenvolver o gosto pela arte; - desenvolver a sensibilidade estética; - despertar a imaginação e a criatividade; - desenvolver as diversas possibilidades de expressão; - desenvolver o espírito crítico e reflexivo;	Pesquisa sobre artistas plásticos que se dediquem a representar animais através da arte; Reprodução de algumas dessas obras com recurso a materiais diversificados;	- Computador; - Projetor; - Internet; - Materiais diversificados;	Observação da participação direta e espontânea dos alunos; Registo fotográfico; Materiais produzidos;



Local de Estágio: _____	Turma: 3.º Ano - E	Professora cooperante: _____
Recursos humanos: Professora Cooperante, Professores estagiários, Alunos e Auxiliares de ação educativa;		Atividade futura (último dia de aulas)
Área Curricular: Interdisciplinaridade		

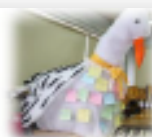
Área Curricular	Competências	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
<b>Atividade n.º 16 - Visita de Estudo ao Jardim Zoológico de Lisboa</b>				
Interdisciplinaridade entre todas as áreas curriculares (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).	Ser capaz de: - identificar diferentes espécies de animais; - reconhecer a importância de preservar algumas espécies; - concluir acerca de comportamentos de risco para os animais; - desenvolver a capacidade de observar;	- Visita ao jardim Zoológico;	- Máquina fotográfica; - Folha branca; - Esferográfica;	Registo fotográfico;

### *Indicadores de avaliação do projeto e divulgação*

De acordo com o Despacho normativo n.º 24-A/2012, a avaliação, "constituindo -se como um processo regulador do ensino, é orientadora do percurso escolar e tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino". É através da verificação do cumprimento dos conteúdos curriculares que se suprem as dificuldades de aprendizagem. O mesmo documento refere ainda que "A avaliação tem ainda por objetivo conhecer o estado geral do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas em função dos objetivos curriculares fixados".

Segundo Dewey (1993) o projeto inicial deve integrar e prever a avaliação. Todavia, esta verificação passa não apenas por avaliar o produto, mas também o processo. Por outras palavras, a avaliação deverá ser final, mas também contínua e as formas que assume poderão ser variadas: questionários, diálogos, fichas, portfólio, etc. De facto, os trabalhos expositivos produzidos, os álbuns e os portefólios têm uma dupla funcionalidade: não apenas expõem todo o percurso realizado durante o projeto, como também constituem algumas das várias possibilidades de documentação, ou seja, a recolha de "todas as evidências do processo de desenvolvimento de um

projeto e, simultaneamente, a devolução, “em espelho [d]o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (Vasconcelos, n.d.:17). Por outro lado, uma das mais relevantes vantagens da documentação está relacionada com a avaliação pois, o professor, a partir desta documentação, pode avaliar reflexivamente o seu trabalho e também o processo pelo qual a criança, enquanto ser individual, passou, tornando-se assim transparentes as práticas pedagógicas e as aprendizagens (idem; Lino, 2013).



Foi desde sempre intenção do grupo que o projeto não se circunscrevesse apenas à turma. Como tal, foram discutidas algumas estratégias que poderiam servir, não só como uma forma de o grupo se autoavaliar, como também de divulgar e sensibilizar as famílias e restante comunidade para a temática. Sendo assim, depois de debatidas algumas ideias, chegou-se à conclusão de que seria pertinente a construção de um portfólio que espelhasse todo o processo e que constituísse um meio de recapitulação do que até então foi feito, bem como do que ainda há para fazer. Este método deixaria apenas pendente uma questão que era fundamental para o grupo: “como partilhar as aprendizagens?”. Concluiu-se portanto que a melhor maneira de o fazermos seria a criação de dois portfólios: um físico (dossiê em anexo) e um outro disponível na internet sob a forma de *blog* que permitisse a consulta *online* pelas famílias e comunidade. Este *blog* torna-se também num instrumento de avaliação até pelo cariz interativo que possui, ou seja, através dele conseguíamos obter o *feedback* da comunidade.

A teia foi, no entanto, a primeira forma de avaliação utilizada, na medida em que, através dela, foi possível verificar os conhecimentos prévios dos alunos face ao tema (avaliação diagnóstica). Por outro lado, a teia representa para o projeto a avaliação contínua, uma vez que, estando sujeita a constantes reformulações, permitiu que a turma visualizasse o ponto específico em que se encontrava ao longo do processo. De facto, através da teia as crianças conseguiam ter a clara perceção do seu conhecimento, bem como da sua evolução.

Para além destas ferramentas de avaliação (cf. Dossiê em anexo), optámos por realizar grelhas que enumeravam as atividades desenvolvidas e tinham como objetivo apurar a satisfação das crianças em relação às mesmas.

Em jeito de avaliação final, no último dia, todas as crianças tiveram oportunidade de escrever uma mensagem que resumisse o que para elas significou o projeto, mensagem essa que posteriormente afixaram na mascote "Cici".

Projeto "As Cegonhas"



## Apêndice n.º 10

### Entrevistas ao grupo A

#### Quadro n.º 7 - Por que é que os meninos e meninas vêm à “escolinha”?

<b>A.</b>	É para aprenderem e também para lerem, para brincar com muitos brinquedos...
<b>C.</b>	Porque a minha mãe vai trabalhar...
<b>L.</b>	É para aprender a escrever e para aprender a fazer coisas com os professores.
<b>D.J.</b>	Para aprender...
<b>M.P.</b>	Para aprender...
<b>R.</b>	Para aprender outras coisas sobre a China.
<b>M.</b>	Para aprender... para escrever... para brincar... Para fazer uma casa chinesa...
<b>N.</b>	Para aprender e para ouvir o que é que as professoras estão a dizer...
<b>J.</b>	Para aprender .
<b>M.T.</b>	Para fazer trabalhos.
<b>P.</b>	Para sabermos coisas, para crescermos e para aprendermos.
<b>M. A.</b>	Para aprenderem coisas.
<b>S.</b>	Vêm à escola para aprenderem mais coisas, para aprenderem a escrever e para aprenderem a brincar...
<b>E.</b>	Para aprenderem a portar-se bem.
<b>L. A.</b>	Para aprender...
<b>G.</b>	Porque o pai vem me levar...
<b>T.</b>	Porque é o meu pai que tá sempre a levar à escola.

**Quadro n.º 8 - Porque é que é preciso haver “escolinha”?**

<b>A.</b>	Para nós irmos para cá e para aprendermos a ler e a escrever.
<b>C.</b>	Porque as mães vão trabalhar.
<b>L.</b>	Porque os pais e as mães vão trabalhar e assim não ganham dinheiro.
<b>D.J.</b>	Para nós aprendermos e depois ensinarmos aos filhos...
<b>M.P.</b>	Para aprendermos...
<b>R.</b>	Para aprendermos...
<b>M.</b>	Para brincar com os amigos...
<b>N.</b>	A escolinha é para os meninos brincarem e para os meninos aprenderem...
<b>J.</b>	Porque se não tivermos escola não aprendemos.
<b>M.T.</b>	Porque é para aprendermos a escrever e a ler...
<b>P.</b>	Para aprendermos...
<b>M. A.</b>	Para os meninos aprenderem coisas.
<b>S.</b>	Porque se não tivéssemos escola, se fossemos bebés, não aprendíamos nada.
<b>E.</b>	Porque se não houvesse os meninos ficavam chateados.
<b>L. A.</b>	Porque nós temos que aprender
<b>G.</b>	Para aprendermos piscina...
<b>T.</b>	Para aprender...

**Quadro n.º 9 - O que é que os meninos e meninas fazem na “escolinha”?**

<b>A.</b>	<b>Brincar e aprender.</b>
<b>C.</b>	Trabalhamos e aprendemos a escrever.
<b>L.</b>	Brincamos muito e fazem muitas brincadeiras giras.
<b>D.J.</b>	Desenham, pintam, brincam, fazem coisas...Brincar para o bosque e brincar na varanda.
<b>M.P.</b>	Brincamos e brincamos no bosque e na varanda...E aprendemos...
<b>R.</b>	Sentam na manta e ouvem o que é que as senhoras e os senhores dizem...
<b>M.</b>	Fazem jogos, puzzles, pintamos às vezes o que nós brincamos...
<b>N.</b>	Aprendemos, vemos como é que fazem as coisas, fazer Kung fu, dança chinesa...
<b>J.</b>	Trabalham...Desenhar
<b>M.T.</b>	Pintar...Escrever o nome...
<b>P.</b>	Aprendem a escrever, aprender inglês, aprendem a pintar....
<b>M. A.</b>	Brincamos, fazemos atividades, vamos correr à rua.
<b>S.</b>	Dormimos no dormitório, brincamos na sala, brincamos na rua...
<b>E.</b>	Os meninos fazem desenhos para se lembrarem das coisas.
<b>L. A.</b>	Aprendemos... a escrever...
<b>G.</b>	Brincam, trabalhamos...
<b>T.</b>	Trabalhos, brincar, comer...

**Quadro n.º 10 - E cá na escola, o que é que gostam mais de fazer?**

<b>A.</b>	<b>De aprender!</b>
<b>C.</b>	De brincar... e dormir... e comer.
<b>L.</b>	Gosto de fazer palhaçadas... e brincadeiras.... e comer cerejas e dormir.
<b>D.J.</b>	Brincar e desenhar e de pintar. E fazer anos...
<b>M.P.</b>	Pintar, brincar...
<b>R.</b>	Pintar e fazer desenhos...
<b>M.</b>	Brincar...Fazer puzzles, jogar aos quadrados...
<b>N.</b>	Eu gosto de pintar... Brincar... Brincar com o M.A....
<b>J.</b>	Pintar...
<b>M.T.</b>	Das festas...Comer cerejas...
<b>P.</b>	Gosto mais de brincar...
<b>M. A.</b>	Brincar...Brincar com os carros.
<b>S.</b>	Fazer jogos.
<b>E.</b>	Gosto mais de brincar com legos.
<b>L. A.</b>	Eu gosto de fazer desenhos na escola
<b>G.</b>	De brincar...de brincar na pista...
<b>T.</b>	De brincar ...com o D.J....

**Quadro n.º 11 - E o que é que não gostam?**

<b>A.</b>	Não sei, eu gosto de tudo.
<b>C.</b>	De pintar, de ir ao terraço.
<b>L.</b>	Não gosto de cantar... nem de pintar de preto ou de laranja... e também de brincar...
<b>D.J.</b>	Não brincar na rua quando está frio e a chover...
<b>M.P.</b>	De ver televisão...
<b>R.</b>	De brincar quando está chuva... Não gosto de brincar quando está muito frio, porque assim ficamos constipados... De ver televisão.
<b>M.</b>	Fazer jogos com quadrados...
<b>N.</b>	Eu não gosto de fazer números, nem jogar ao quadrado (ao quadrado que ganha ou não ganha, é um jogo “implético”)
<b>J.</b>	Não me lembro...
<b>M.T.</b>	Não me lembro...Estar em pé...
<b>P.</b>	De comer a sopa... não gosto de ficar na manta de braços e pernas cruzados...
<b>M. A.</b>	Brincar com legos.
<b>S.</b>	Brincar com carros.
<b>E.</b>	Brincar lá fora.
<b>L. A.</b>	De ver histórias...
<b>G.</b>	De trabalhar...
<b>T.</b>	Brincar sozinho...



**Quadro n.º 12 - Quem decide o que acontece na “escolinha”? Quem diz o que fazem?**

<b>A.</b>	<b>Os professores, que são vocês, e mais pessoas.</b>
<b>C.</b>	A E., a A. e a P.. (A educadora cooperante e as duas auxiliares de apoio educativo)
<b>L.</b>	São os professores e os alunos.
<b>D.J.</b>	É a E., a A. e a P. e tu (Zé) e a Ana...
<b>M.P.</b>	A E. e a P. e a A....
<b>R.</b>	As professoras... A E., a P., a A., a Ana e tu (Zé).
<b>M.</b>	A P....
<b>N.</b>	O professor decide o que vamos fazer.
<b>J.</b>	Os adultos: as auxiliares.
<b>M.T.</b>	A E..
<b>P.</b>	Os professores.
<b>M. A.</b>	A E. e a A. e a P..
<b>S.</b>	A E. e a A. e a P.... E os adultos.
<b>E.</b>	Os adultos... A A. e a P.... Os adultos mandam.
<b>L. A.</b>	A E....
<b>G.</b>	As professoras...
<b>T.</b>	A E..

## **Categorização das entrevistas ao grupo A**

### **Quadro nº. 13 - Por que é que os meninos e meninas vêm à “escolinha”?**

<b>Categorias Emergentes</b>	<b>Frequências de respostas</b>
<b>Para aprender:</b>	11
<b>a ler, a escrever, ...</b>	4
<b>a portar-se bem</b>	1
<b>Para brincar</b>	3
<b>Porque o(a) pai(mãe) vai trabalhar/ me traz</b>	3
<b>Para ouvir o que os(as) adultos(as) têm para dizer</b>	1
<b>Para fazer trabalhos</b>	1

### **Quadro nº. 14 - Por que é que é preciso haver “escolinha”?**

<b>Categorias Emergentes</b>	<b>Frequências de respostas</b>
<b>Para aprender:</b>	10
<b>a ler, a escrever, ...</b>	3
<b>a portar-se bem</b>	
<b>Para brincar</b>	2
<b>Porque o(a) pai(mãe) vai trabalhar/ me traz</b>	1
<b>Porque se não houvesse escola, ficávamos chateados</b>	1
<b>Para fazer trabalhos</b>	
<b>Para mais tarde ensinarmos os nossos filhos</b>	1

**Quadro nº. 15 – O que é que os meninos e as meninas fazem na “escolinha”?**

<b>Categorias Emergentes</b>	<b>Frequências de respostas</b>
<b>Aprendemos:</b>	3
a ler, a escrever, ...	4
a portar-se bem	
<b>Brincamos</b>	9
<b>Trabalhamos</b>	4
Desenham, pintam, ...	6
Atividades, jogos, ...	4
Sentam na manta e ouvem o que os adultos dizem	1
<b>Dormimos e comemos</b>	2

**Quadro nº. 16 – E cá na “escolinha”, o que é que gostam mais de fazer?**

<b>Categorias Emergentes</b>	<b>Frequências de respostas</b>
<b>Aprender:</b>	1
<b>Brincar</b>	10
com os(as) colegas	2
<b>Desenhar, pintar, ...</b>	6
<b>Fazer atividades, jogar, ...</b>	2
<b>Fazer anos ou de outras festas</b>	2
<b>Dormir</b>	2
<b>Comer</b>	3

**Quadro nº. 17 – E o que é que não gostam?**

<b>Categorias Emergentes</b>	<b>Frequências de respostas</b>
<b>Ver televisão</b>	2
<b>Brincar</b>	4
<b>Não brincar na rua quando está frio ou a chover</b>	2
<b>Brincar sozinho</b>	1
<b>Desenhar, pintar, ...</b>	2
<b>Fazer determinados jogos</b>	2
<b>Cantar</b>	1
<b>Ir ao terraço</b>	1
<b>Escrever números</b>	1
<b>Estar em pé</b>	1
<b>Comer sopa</b>	1
<b>Ficar na manta de braços e pernas cruzados</b>	1
<b>Ver histórias</b>	1
<b>Trabalhar</b>	1
<b>Não sei, eu gosto de tudo</b>	3

**Quadro nº. 18 – Quem decide o que acontece na “escolinha”?**

<b>Categorias Emergentes</b>	<b>Frequências de respostas</b>
<b>Os(as) adultos (as)</b>	17
<b>As crianças</b>	1

## Entrevistas ao grupo B

### Quadro n.º 19 - Porque é que os meninos e meninas vêm à escola?

Af.	Porque gostam de estudar, de aprender coisas novas...
Al.	Estudar, aprender, ler...
A.I.	Para aprender e para estar com os colegas.
A.R.	Para aprender, para brincarmos, e saber mais sobre os colegas que vamos conhecer ao longo do ano.
A.S.J.	Para aprender mais porque há coisas que não sabemos. Por exemplo: eu hoje estava desatenta e houve um exercício que eu acertei.
B.	Para aprender as letras, para aprender a ler e para sabermos muitas coisas mais.
B. S.	Para aprender a ler, a escrever, a contar. Para ter tudo verde.
B. C.	Para aprenderem a ler e a escrever.
D.A.	Para aprenderem, para se divertirem, para brincar.
D.I.	Para aprender a ler e a escrever.
D.U.	Para aprender a escrever e a ler.
E.	Para aprender a ler e a escrever. E para aprender a respeitar os colegas e toda a gente.
G.	Para saberem a fazer textos, convites e outras coisas mais.
J. R.	Para aprender.
J. RI.	Para aprender.
L.	Para aprenderem coisas novas.
L. G.	Porque precisam de estudar e para aprender.
L. C.	Para aprender a fazer coisas, matemática, estudo do meio, português e algumas experiências.
La.	Porque gostam de aprender.
M.C.	Porque querem aprender.
M. I.	Porque querem de aprender.
P.	Porque precisam de aprender.
S.	Para aprender a fazer contas
T.	Para aprender a ler e a escrever. Para aprender coisas novas. Para fazer trabalhos.

<b>M.</b>	Para aprender e ler
-----------	---------------------

### **Quadro n.º 20 - Porque é que é preciso haver escola?**

<b>Af.</b>	<b>Para os meninos aprenderem a portar-se melhor, brincar com os colegas.</b>
<b>Al.</b>	Para aprender a respeitar as regras, para brincar com todos.
<b>A.I.</b>	Para aprendermos.
<b>A.R.</b>	Porque sem a escola não podíamos escrever, ler, e porque agora não sabíamos nada.
<b>A.S.J.</b>	Porque assim os nossos pais tinham que... por exemplo, a minha mãe tirou a senha antes ...  Para aprender a ler, a escrever , a fazer coisas divertidas com os professores, ver powerpoints, e fazer trabalhos de grupo sobre o projeto da cegonha branca, fazer desporto esc., ginástica, música...
<b>B.</b>	Porque se não houvesse nós não sabíamos ler nem escrever e assim não podíamos fazer aquele jogo dos fantoches com os professores...
<b>B. S.</b>	Existe escola porque ... para nós aprendermos.
<b>B. C.</b>	Para ajudar todas as pessoas a estudar animais.
<b>D.A.</b>	Para os meninos irem a um sítio diferente, porque não é em casa, para estarem um bocadinho juntos e para aprender.
<b>D.I.</b>	Porque se não houvesse escola, as pessoas não conseguiam aprender a ler e a escrever.
<b>D.U.</b>	Porque sem a escola os meninos não sabiam ler nem escrever.
<b>E.</b>	Porque se não houvesse escola, as pessoas não conseguiam aprender a ler e a escrever.
<b>G.</b>	Porque sem a escola os meninos não sabiam que existiam as letras e não sabiam escrever palavras. Para escrevermos um texto quando for preciso e para a pessoa que vai ler saber.
<b>J. R.</b>	Para os meninos aprenderem a ler e a escrever.
<b>J. RI.</b>	Para os meninos aprenderem...
<b>L.</b>	Para aprender coisas novas para nós sabermos.
<b>L. G.</b>	Para aprender coisas.
<b>L. C.</b>	Para nós aprendermos a respeitar as pessoas, para sermos educados e para não batermos nos nossos amigos.
<b>La.</b>	Para aprender mais coisas que não sabemos.

<b>M.C.</b>	Para os meninos e meninas saberem ler, escrever, fazer contas.
<b>M. I.</b>	Para aprender
<b>P.</b>	Para poderem saber mais coisas.
<b>S.</b>	Para fazermos muitas coisas novas, para saber tudo. Para aprender o que é que os animais comem, o nosso exterior, o nosso futuro...
<b>T.</b>	Para nós aprendermos, para fazermos testes. Aprender como é que são os animais por dentro ou por fora. O nosso esqueleto. Como é que se chamam os ossos.
<b>M.</b>	Para nós aprendermos, para fazer contas que não sabemos.

### Quadro n.º 21 – O que é que os meninos e as meninas fazem na escola?

<b>Af.</b>	Para os meninos aprenderem a portar-se melhor, brincar com os colegas.
<b>Al.</b>	Para aprender a respeitar as regras, para brincar com todos.
<b>A.I.</b>	Para aprendermos.
<b>A.R.</b>	Porque sem a escola não podíamos escrever, ler, e porque agora não sabíamos nada.
<b>A.S.J.</b>	Porque assim os nossos pais tinham que... por exemplo, a minha mãe tirou a senha antes ... Para aprender a ler, a escrever , a fazer coisas divertidas com os professores, ver powerpoints, e fazer trabalhos de grupo sobre o projeto da cegonha branca, fazer desporto esc., ginástica, música...
<b>B.</b>	Porque se não houvesse nós não sabíamos ler nem escrever e assim não podíamos fazer aquele jogo dos fantoches com os professores...
<b>B. S.</b>	Existe escola porque ... para nós aprendermos.
<b>B. C.</b>	Para ajudar todas as pessoas a estudar animais.
<b>D.A.</b>	Para os meninos irem a um sítio diferente, porque não é em casa, para estarem um bocadinho juntos e para aprender.
<b>D.I.</b>	Porque se não houvesse escola, as pessoas não conseguiam aprender a ler e a escrever.
<b>D.U.</b>	Porque sem a escola os meninos não sabiam ler nem escrever.
<b>E.</b>	Porque se não houvesse escola, as pessoas não conseguiam aprender a ler e a escrever.
<b>G.</b>	Porque sem a escola os meninos não sabiam que existiam as letras e não sabiam escrever palavras. Para escrevermos um texto quando for preciso e para a pessoa que vai ler saber.

<b>J. R.</b>	Para os meninos aprenderem a ler e a escrever.
<b>J. RI.</b>	Para os meninos aprenderem...
<b>L.</b>	Para aprender coisas novas para nós sabermos.
<b>L. G.</b>	Para aprender coisas.
<b>L. C.</b>	Para nós aprendermos a respeitar as pessoas, para sermos educados e para não batermos nos nossos amigos.
<b>La.</b>	Para aprender mais coisas que não sabemos.
<b>M.C.</b>	Para os meninos e meninas saberem ler, escrever, fazer contas.
<b>M. I.</b>	Para aprender
<b>P.</b>	Para poderem saber mais coisas.
<b>S.</b>	Para fazermos muitas coisas novas, para saber tudo. Para aprender o que é que os animais comem, o nosso exterior, o nosso futuro...
<b>T.</b>	Para nós aprendermos, para fazermos testes. Aprender como é que são os animais por dentro ou por fora. O nosso esqueleto. Como é que se chamam os ossos.
<b>M.</b>	Para nós aprendermos, para fazer contas que não sabemos.



## Quadro n.º 22 – E cá na escola, o que gostam mais de fazer?

<b>Af.</b>	<b>A fazer desporto escolar, educação física e de ir para o atl jogar ping pong</b>
<b>Al.</b>	Gosto de fazer o pino na parede, a roda, gosto também de fazer o pino para a frente, gosto de ir para o desporto esc. , para a ginástica, ...
<b>A.I.</b>	Aprender as coisas de língua portuguesa e estudo do meio.
<b>A.R.</b>	Gosto de aprender est. Do meio por causa das lendas que eu quero saber todas e português para descobrir novos textos.
<b>A.S.J.</b>	Gosto que os professores tragam, por exemplo, aquele teatro de fantoches, quando os professores tragam um filme e comemos pipocas.
<b>B.</b>	Gosto de aprender as coisas, gosto de ir aos intervalos, a fazer coisas divertidas com os professores e gosto de ver um filme e comer pipocas e de ver as pipocas a saltarem.
<b>B. S.</b>	Quando não está a chover, gosto de estar na relva a brincar.
<b>B. C.</b>	Trabalhar, divertir-me com os professores, ir ao intervalo, também gosto dos professores que tenho e dos colegas.
<b>D.A.</b>	Gosto de aprender, de me divertir com os meus colegas e professores, apreciar as coisas de um sítio diferente.
<b>D.I.</b>	Gosto de aprender, fazer actividades com os professores e de brincar.
<b>D.U.</b>	Estudar o corpo humano.
<b>E.</b>	Gosto de aprender e de brincar no intervalo.
<b>G.</b>	Gosto de aprender coisas novas, gosto de fazer actividades giras,...Gosto de fazer desporto escolar...
<b>J. R.</b>	Fazemos culinária, Ver os filmes que aparecem no PowerPoint.
<b>J. RI.</b>	Projeto das cegonhas, jogos, de aprender e fazer actividades.
<b>L.</b>	Gosto de estudar para as fichas de língua portuguesa, para os testes para passar de ano.
<b>L. G.</b>	Estudar e aprender coisas novas.
<b>L. C.</b>	Brincar, aprender, fazer experiências, actividades e o pino contra a parede.
<b>La.</b>	Jogos
<b>M.C.</b>	Jogos
<b>M. I.</b>	Quando nos divertimos, quando fazemos coisas com os professores estagiários

<b>P.</b>	Quando os professores estagiários fazem coisas(actividades) giras para nós
<b>S.</b>	Gosto de fazer contas, o jogo da árvore natalícia, a árvore genealógica,
<b>T.</b>	Fazer os jogos da matemática, a arca de Noé,
<b>M.</b>	Fazer contas de operação inversa, ler textos, gosto quando me porto bem na sala e levo verde.

### **Quadro n.º 23 – E o que não gostam de fazer?**

<b>Af.</b>	<b>Gosto de tudo</b>
<b>Al.</b>	Que às vezes me batam e que também ralhem comigo
<b>A.I.</b>	Gosto de tudo
<b>A.R.</b>	Gosto de tudo porque para estar na escola é para aprendermos.
<b>A.S.J.</b>	Não gostam que os grandes nos incomodem e dentro da sala gosto de tudo.
<b>B.</b>	Não gosto que os grandes nos batam e que se metam connosco e dentro da sala gosto de tudo.
<b>B. S.</b>	Ditados e cópias.
<b>B. C.</b>	Eu gosto de tudo.
<b>D.A.</b>	Quando os meninos se portam mal.
<b>D.I.</b>	Não sei.
<b>D.U.</b>	Não gosto quando eu me chateio com os colegas e quando andamos à “pancada”.
<b>E.</b>	Não gosto de estar desatento.
<b>G.</b>	Não gosto quando eu me chateio com os colegas.
<b>J. R.</b>	Correr
<b>J. RI.</b>	Correr
<b>L.</b>	Não gosto quando os meninos batem uns aos outros. Não gosto quando o chefe põe os nomes no quadro.
<b>L. G.</b>	Bater aos meus colegas. Não gosto de brincar na sala.
<b>L. C.</b>	Ditados.
<b>La.</b>	Gosto de tudo
<b>M.C.</b>	Gosto de tudo

<b>M. I.</b>	Gosto de tudo
<b>P.</b>	Gosto de tudo
<b>S.</b>	Levar castigos, comer algumas sopas, levar recados na caderneta, levar vermelho ou amarelo, levar muitos trabalhos de casa, magoar-me nos intervalos, que os outros meninos gozem connosco, levar falte de material
<b>T.</b>	Portar mal, comer carne e peixe, levar vermelho ou amarelo, levar trabalhos de casa difíceis, que os outros meninos nos magoem, não ter materiais
<b>M.</b>	Gosto de tudo

#### **Quadro n.º 24 – Quem decide o que acontece na escola?**

<b>Af.</b>	<b>Os colegas, às vezes. Dentro da sala são os professores.</b>
<b>Al.</b>	Os professores.
<b>A.I.</b>	Os professores.
<b>A.R.</b>	Os professores.
<b>A.S.J.</b>	Os professores e os funcionários.
<b>B.</b>	Os professores e os funcionários.
<b>B. S.</b>	Os professores e também os funcionários quando nós estamos no recreio.
<b>B. C.</b>	Os professores, às vezes os funcionários e a Dr. <sup>a</sup> G. (directora da escola).
<b>D.A.</b>	Os professores, os funcionários, da cantina, da biblioteca, do atl e do polivalente.
<b>D.I.</b>	Os professores, os professores estagiários, os funcionários e os directores.
<b>D.U.</b>	Os senhores professores.
<b>E.</b>	Os professores e os directores.
<b>G.</b>	É a professora D. que diz aos professores para fazerem as coisas.
<b>J. R.</b>	Os professores e os coordenadores.
<b>J. RI.</b>	Os professores
<b>L.</b>	Os professores.
<b>L. G.</b>	Os professores.
<b>L. C.</b>	Os professores.

<b>La.</b>	Os professores
<b>M.C.</b>	Os professores
<b>M. I.</b>	Os professores
<b>P.</b>	Os professores
<b>S.</b>	Os professores.
<b>T.</b>	Os professores
<b>M.</b>	Os professores e as pessoas mais velhas.

**Quadro nº. 25 - Porque é que os meninos e meninas vêm à escola?**

<b>Categorias Emergentes</b>	<b>Frequências de respostas</b>
<b>Para aprender:</b>	14
<b>a ler, a escrever, a contar e outras coisas mais</b>	12
<b>a respeitar os(as) colegas e toda a gente</b>	1
<b>Para brincar</b>	3
<b>Para estar com os(as) colegas</b>	2
<b>Para ter tudo verde</b>	1
<b>Porque é importante para o futuro</b>	1

**Quadro n.º 26 - Porque é que é preciso haver escola?**

<b>Categorias Emergentes</b>	<b>Frequências de respostas</b>
<b>Para aprender:</b>	13
a ler, a escrever, a contar e outras coisas mais (Porque sem escola não podíamos aprender a ler nem escrever)	10
a respeitar as regras	1
a respeitar as pessoas e sermos educados	1
a portar-se melhor	1
Para brincar e divertir-se	3
Para fazer coisas divertidas	1
Para fazer projetos	1

**Quadro n.º 27 – O que é que os meninos e as meninas fazem na escola?**

Categorias Emergentes		Frequências de respostas
Na sala de aula:	Aprendem:	7
	a ler, a escrever, a contar e outras coisas mais	3
	Trabalham	8
	Fazem atividades	3
	Fazem exercícios, fichas, etc.	4
	Fazem projetos	1
No espaço exterior:	Estão com atenção	5
	Brincam, jogam e divertem-se	14
	Descansam	1
	Vão à casa de banho, comem	2

**Quadro n.º 28 – E cá na escola, o que gostam mais de fazer?**

<b>Categorias Emergentes</b>	<b>Frequências de respostas</b>
<b>Aprender:</b>	8
<b>a ler, a escrever, a contar e outras coisas mais</b>	4
<b>Fazer Desporto Escolar, Educação Física, etc.</b>	3
<b>Brincar, jogar, divertir-me, etc.</b>	13
<b>Projetos</b>	1
<b>Atividades mais lúdicas (Ver filmes, comer pipocas, etc).</b>	11
<b>Trabalhar, estudar, etc.</b>	4
<b>Professores(as)</b>	1
<b>Colegas</b>	1
<b>Levar verde, quando me porto bem</b>	1

**Quadro n.º 29 – E o que não gostam de fazer?**

<b>Categorias Emergentes</b>	<b>Frequências de respostas</b>
<b>Ditados e cópias</b>	2
<b>Brincar na sala de aula</b>	1
<b>Correr</b>	2
<b>Portar-me mal e levar vermelho ou amarelo</b>	2
<b>Ter falta de material</b>	2
<b>Comer determinados alimentos</b>	2
<b>Levar trabalhos de casa</b>	2
<b>Que me batam ou ralhem comigo</b>	3
<b>Quando os outros(as) meninos(as) se portam mal</b>	2
<b>Quando me chateio com os(as) colegas</b>	5
<b>Estar desatento</b>	1

<b>Não sei ou gosto de tudo</b>	13
---------------------------------	----

**Quadro n.º 30 – Quem decide o que acontece na escola?**

<b>Categorias Emergentes</b>	<b>Frequências de respostas</b>
<b>Os(As) adultos(as)</b>	25
<b>Os(As) colegas (fora da sala)</b>	1